

Tampereen ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Raili Häggblom – Kirsi Karvonen – Tiina Kuutti – Timo Roiko-Jokela

Avoim dialogisuus monikulttuurisen opetuksen tukena ammattikorkeakouluissa

Vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät

Työn ohjaaja

Pekka Kalli

2010

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Häggblom, Raili; Karvonen, Kirsi; Kuutti, Tiina; Roiko-Jokela, Timo
Avoim dialogisuus monikulttuurisen opetuksen tukena ammattikorkeakouluissa.
Vuorovaikutukselliset opetusmenetelmät
50 sivua
Marraskuu 2010
Työn ohjaaja yliopettaja, yhteiskuntatieteiden maisteri, filosofian tohtori Pekka Kalli

TIIVISTELMÄ

Monikulttuurinen opetus ajankohtaisena aiheena kiinnostaa meitä ja päädyimme pohtimaan, minkälaisia vuorovaikutuksellisia menetelmiä voisi käyttää avoimen dialogisuuden lisäämiseksi monikulttuurisessa opetusympäristössä. Kehityshankkeen tarkoituksena oli tutkia monikulttuurista opetusta ammattikorkeakouluissa erilaisista näkökulmista ja samalla löytää sopivia opetusmenetelmiä.

Kartoitimme erityisesti opettajan monikulttuurista kompetenssia, erilaisuutta, monimuotoisia tietokäsityksiä, monikulttuuristen ryhmien oppimista tukevia oppimiskäsityksiä ja motivoitumisperusteita. Näillä tekijöillä on merkitystä avoimen dialogin kehittämisessä eri kulttuuritaustan omaavien opiskelijoiden kanssa.

Tutkimus toteutettiin teoreettisen tiedon pohjalta päätyen muutamiin tekemällä oppimisen menetelmiin, joita tekijät ovat käyttäneet omissa opetustilanteissa. Näitä vuorovaikutuksellisia menetelmiä voi hyvin soveltaa eri koulutusaloilla monikulttuurisissa oppimisympäristöissä.

Kehityshanke voi toimia lähtökohtana empiirisille tutkimuksille, joita monikulttuurisesta opetuksesta ja kulttuurienvälisestä vuorovaikutuksesta ammattikorkeakouluissa kannattaisi tehdä jatkossa.

Tampere yrkeshögskola
Yrkeshögskola för lärarutbildning

Häggblom, Raili; Karvonen, Kirsi; Kuutti, Tiina; Roiko-Jokela, Timo
Öppen dialogiskhet som stöd i mångkulturell undervisning i yrkeshögskolor
Växelverkande undervisningsmetoder

50 sidor

November 2010

Handledare överlärare, sociologie magister, filosofie doktor Pekka Kalli

SAMMANFATTNING

Mångkulturell undervisning som en aktuell tema intresserar oss och vi kom fram till att reflektera på, hurdana växelverkande metoder kunde användas för att öka öppen dialogiskhet i mångkulturell undervisning. Målet med detta utvecklingsprojekt var att utforska mångkulturell undervisning i yrkeshögskolor från olika perspektiv och samtidigt hitta lämpliga undervisningsmetoder.

Vi kartlade speciellt lärarens mångkulturella kompetens, olikhet, mångformiga kunskapsbilder, inlärningsbegrepp som stöd i utbildning av mångkulturella grupper och motivationsfaktorer samt ingredienser som har betydelse i utvecklandet av öppen dialog med studeranden från olika kulturer.

Undersökningen genomfördes på basis av teoretisk kunskap och resulterade i några learning by doing – metoder som författarna har använt i sina egna undervisningssituationer. Dessa metoder kan väl tillämpas inom olika utbildningsområden i mångkulturella inlärningsomgivningar.

Utvecklingsprojektet kan fungera som utgångspunkt för empiriska undersökningar, som skulle vara värda att göra av mångkulturell undervisning och interkulturell växelverkan i framtiden.

Nyckelord

dialogiskhet, mångkulturalism, yrkeshögskolor,
växelverkan, undervisningsmetoder

Tampere University of Applied Sciences
The School of Vocational Teacher Education

Häggblom, Raili; Karvonen, Kirsi; Kuutti, Tiina; Roiko-Jokela, Timo
Open dialogue supporting multicultural teaching at universities of applied sciences.
Interactive teaching methods

50 pages

November 2010

Tutor Principal Lecturer, Master of Social Sciences, Doctor of Philosophy Pekka Kalli

ABSTRACT

Multicultural education as a current subject interests us and we concluded to consider what kind of interactive methods could be used for increasing open dialogue in multicultural education teaching environment. The aim of the development project was to study multicultural teaching at the universities of applied sciences from different perspectives and find suitable teaching methods.

We were charting specially teacher's multicultural competence, differences, multiform knowledge conceptions, learning viewpoints supporting multicultural groups and motivation basis and ingredients which have an effect in developing open dialogue with students coming from different cultures.

The research was carried out on the basis of theoretical information ending to some learning by doing methods which the writers have practices in their own teaching situations. These interactive methods can well be applied at different educational disciplines in multicultural learning environments.

The development project can work as starting point for empirical studies which could be worthwhile done about multicultural education and intercultural interaction in the future.

Keywords

dialogue, multiculturalism, universities of applied sciences,
interaction, teaching methods

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	6
2 Koulutus ammattikorkeakouluissa.....	7
3 Monikulttuurinen opetus.....	9
3.1 Monikulttuurinen opetus ihmis-, oppimis- ja tietokäsitysten valossa.....	17
3.1.1 Erilaisuus ihmiskäsitysten näkökulmasta.....	17
3.1.2 Monimuotoiset tietokäsitykset.....	19
3.1.3 Monikulttuuristen ryhmien oppimista tukevat oppimiskäsitykset.....	20
3.2 Vuorovaikutus ja avoin dialogisuus.....	23
3.3 Motivoitumisperusteet vuorovaikutuksessa.....	25
4 Dialogiset opetusmenetelmät monikulttuurisessa opetuksessa.....	28
4.1 NLP eli Neuro-Linguistic Programming.....	28
4.2 PBL eli ongelmaperusteinen oppiminen.....	31
4.3 Draamakasvatuksen mahdollisuudet monikulttuurisessa opetuksessa.....	34
4.4 Musiikki ja monikulttuurisuus.....	36
5 Pohdinta – monikulttuurisuus swot-analyysin näkökulmasta.....	39
Lähteet.....	46

1 Johdanto

Viime vuosikymmenen alussa suomalainen yhteiskunta muuttui entistä monikulttuurisemmaksi. Vieraskielisten osuus Suomessa on kaksinkertaistanut 2000 – luvun alusta, ollen nyt noin 207 000 eli 3,9 % Suomen väestöstä (Tilastokeskus 2009). Maahanmuuttajien määrän kasvu on asettanut maassamme koulutusjärjestelmälle uusia haasteita (Niemi ja Sarras 2007, 37), kun vuonna 2009 ulkomaalaisia korkeakoulututkinto-opiskelijoita oli jo noin 14 000. Suurin osa heistä tulee Kiinasta, Venäjältä, Virosta, Nigeriasta, Ruotsista ja Nepalista (Sahlberg 2010). Suomen koulutuspolitiikassa kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat siten varsin näkyvästi esillä (Matinheikki-Kokko 1999, 229). Ulkomaalaisten opiskelijoiden kasvaneesta määrästä huolimatta monikulttuurisessa opetuksessa tulisi muistaa myös maamme vähemmistöryhmiä, kuten suomenruotsalaisia, saamelaisia tai romaneja. Muutokset yhteiskunnassamme asettavat haasteita myös korkeakouluille, joissa opiskelukulttuuri voi suuresti poiketa kulttuuritaustaltaan erilaisen opiskelijan toimintatavoista.

Monikulttuurisuus ei ole keskittymistä kielitaitoon ja opettamista englanninkielellä, vaan aidoimmillaan se on suvaitsevaisuuteen, erilaisuuteen ja samanarvoisuuteen kasvattamista. Tuolloin opettaja voidaankin nähdä kulttuurien kohtaattajana (Lappalainen 2005, vii) ja tämä edellyttää häneltä monikulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Monikulttuurisuus opetuksessa luo opettajalle myös erilaisia haasteita. Tässä opetustyössä tarvitaan hyviä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla voidaan soveltaa oppimisteorioita ja erilaisia opetusmenetelmiä.

Tässä kehittämishankkeessa etsimme teoreettisen tiedon pohjalta vastausta kysymyksiin, minkälaista kompetenssia ja minkälaisia opetusmenetelmiä edellytetään opettajalta monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Työhön valikoituneet opetusmenetelmät (NLP, PBL, draama ja musiikki) nousevat jokaisen hankkeeseen osallistuneen omasta työhistoriasta. Lopuksi pohdimme SWOT-analyysin näkökulmasta monikulttuurisen opetuksen ja kulttuurien välisen vuorovaikutuksen mukana tuomia vahvuuksia ja mahdollisuuksia sekä heikkouksia ja uhkia.

2 Koulutus ammattikorkeakouluissa

2000-luku ja voimakas kansainvälistyminen on tuonut mukanaan laajan englanninkielisten koulutusohjelmien kentän Suomen ammattikorkeakouluihin. Koulutus on maksutonta ja ammattikorkeakoulujen englanninkieliset koulutusohjelmat houkuttelevat runsaasti kansainvälisiä opiskelijoita. Ammattikorkeakouluja on Suomessa 25, joista kaikissa on englanninkielisiä tutkintoon johtavia koulutusohjelmia. Koulutusohjelmia on kahden tasoisia; perustason tutkinto Bachelor's degree ja ylempi ammattikorkeakoulututkinto Master's degree. Kansainvälisiä opiskeluryhmiä löytyy liiketalouden, tekniikan, markkinoinnin, kulttuurin, sosiaali- ja terveydenhoidon sekä turismin alueilta. Englanninkielisissä koulutusohjelmissa opiskelee vieraskielisten opiskelijoiden lisäksi myös suomalaisia opiskelijoita, jotka suorittavat tutkintonsa englanninkielellä. Tutkintoon johtavilla englanninkielisillä koulutusohjelmilla on pyritty lisäämään kansainvälistymistä ja Suomi-tietoutta maailmalla esim. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulussa. (Opetusministeriö 2006.)

Koulutus ammattikorkeakouluissa on tarkkaan säädeltyä. Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351 määrittelee selvästi ammattikorkeakoulujen tehtävistä mm. että ammattikorkeakoulujen tulee edistää elinikäistä oppimista. Ammattikorkeakouluilla on tehtäviä suorittaessa opetuksen ja tutkimuksen vapaus. Opetus on julkista ja vain perustellusta syystä opetusta seuraamaan pääsyä voidaan rajoittaa. Ammattikorkeakoulut voivat niille määrätyn koulutustehtävän rajoissa järjestää maahanmuuttajille maksutonta koulutusta, jonka tavoitteena on antaa opiskelijalle kielelliset ja muut tarvittavat valmiudet ammattikorkeakouluopintoja varten. (Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351.)

Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352 toteaa puolestaan opettajien kielivaatimuksista, että yliopettajalta, lehtorilta ja tuntiopettajalta vaaditaan, että hän hallitsee ammattikorkeakoulun opetuskielen tai sen kielen, jolla hänet on määrätty antamaan opetusta. Toisin sanoen, opettaminen vieraalla kielellä on ammattikorkeakoulun päätettävissä ja opettajalla ei ole näin ollen mahdollisuutta kieltäytyä asiasta. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.)

Päätoimisen opettajan tehtävänä on oman opetus- ja ohjaustyönsä lisäksi kehittää alansa opetusta, osallistua opetussuunnitelmien laatimiseen ja opiskelijavalintaan, hoitaa tutkimus- ja kehitystyöhön liittyviä tehtäviä kuten ammattikorkeakoulu määrää, osallistua ammattikorkeakoulun määräämään ammattitaitoa ylläpitävään koulutukseen ja perehtyä työelämään sekä hoitaa ammattikorkeakoulun hallintoelinten jäsenyydestä aiheutuvat tehtävät. (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352.)

Lisäksi yliopettajan ja lehtorin tulee kolmen vuoden kuluessa virkaan tai toimeen nimittämisestä suorittaa vähintään 35 opintoviikon laajuinen opettajankoulutus, jollei hänellä sellaista ole virkaan tai toimeen nimitettäessä (Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352). Tutkimus- ja kehitystyössä sekä vaadittavassa opettajankoulutuksessa sivutaan monikulttuurisuutta, muutoin niitä ei mainita opettajan pätevyysvaatimuksissa ja tehtävissä.

Suomen ammattikorkeakoulujen yhteisen internet-portaalin mukaan ammattikorkeakoulutus vastaa työelämän tarpeisiin ja toiminnassa korostuu työelämäyhteys sekä alueellinen kehittäminen. AMK-koulutuksella pyritään vastaamaan sekä yhteiskunnan että työelämän nopeasti muuttuviin tarpeisiin. (Ammattikorkeakoulutus vastaa työelämän tarpeisiin 17.9.2010.) Myös työelämä nykypäivänä on yhä monikulttuurisempaa ja toisaalta ammattikorkeakoulujen englanninkielisillä koulutusohjelmilla toivotaan vastausta ennustettuun työvoimapulaan.

Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE on nostanut keskusteluun ja pilottikokeiluun lukukausimaksujen radikaalin laajentamisen. Suomen ammattikorkeakouluopiskelijakuntien liitto – SAMOK sen sijaan tyrmää ehdotuksen ihmetellen korkeakoulujen avuttomuutta ja yksipuolista asennetta koulutusviennin kehittämisessä (SAMOK tyrmää rehtoreiden vaatimukset lukukausimaksujen laajentamisesta, 17.9.2010) SAMOK:n puheenjohtajan Simo Takasen mukaan kansainvälistäminen ja koulutusviennin kehittäminen on mahdollista nykyisinkin, mutta se vaatii raakaa työtä ja innovatiivista otetta (Ammattikorkeakouluopiskelijat tyrmäävät rehtoreidensa lukukausimaksuvaatimukset, 30.6.2010).

Valitettavan usein kansainvälistyminen nähdään myös ammattikorkeakoulussa markkinatalouden näkökulmasta. Etsitään pikavoittoja lukukausimaksujen muodossa tai pyritään kouluttamaan uutta kansainvälistä työvoimaa kotimaan markkinoille. Verkkouutisten mukaan Turun Sanomat uutisoivat, että ammattikorkeakoulut pyrkivät jo nyt tukkimaan kansainvälisten opiskelijoiden virtaa lukukausimaksuilla. Valtaosa vuoden 2010 hakijoista on Venäjältä ja erityisen suuri osa myös Nigeriasta. (Ammattikorkeakoulut koettavat padota ulkomaalaisopiskelijoiden tulvaa, 24.9.2010.)

Käytännön työssä esiin nousevat ihmiset. Vastassa on hyvin erilaisten kulttuuritaustojen yhteen törmäämistä, arvojen ja asenteiden punnitsemista sekä monenlaisia kommunikaation haasteita. Ammattikorkeakouluopettajan katsotaan voivan opettaa osaamisaluettaan englanninkielellä ja sitä myöden kansainvälinen koulutus on kasassa. Riittävätkö opettajiemme kompetenssit todella korkeakoulutasoiseen opetukseen? Tulisiko monikulttuuristen ryhmien opiskelua tukea rakenteilla, jotka kiinnittävät huomiota sosiaaliseen, vuorovaikutusta tukevaan toimintakulttuuriin?

3 Monikulttuurinen opetus

Monikulttuurisuudella tarkoitetaan kulttuurisilta piirteiltään useiden eri ryhmittymien rinnakkais- ja yhteiselo (Lappalainen 2005, 17; Soilamo 2008, 19). Monikulttuurisuutta voidaan kutsua myös interkulttuurisuudeksi, jolla tarkoitetaan kulttuurien välistä vuorovaikutusta, missä tärkeää on dialogi ja toisilta oppiminen (Talib, Löfström & Meri 2004, 20).

Monikulttuurisessa opetuksessa on kyse kaksipuolisesta suhteesta, jossa edistetään suvaitsevaisuutta, rasismin torjuntaa, kulttuurienvälistä osaamista ja hyviä etnisiä suhteita. Monikulttuurisessa opetuksessa tarvitaan myös rakentavaa kritiikkiä, jotta suvaitsevaisuus ei ole vain vieraiden kulttuurien hyväksymistä. Tällöin vaarana on oman kulttuuri-identiteetin unohtaminen. (Lappalainen 2005, 18.)

Monikulttuurinen opetus tulisi näkyä oppilaitoksissa jo opetussuunnitelman tasolla. Tuolloin oppilaitoksissa tulee olla näkemys, miten kulttuuriin vähemmistöihin ja

maahanmuuttajiin tulee suhtautua. Tämä näkemys voi olla integraatiomalli, jolloin maahanmuuttajilla on yhtäläiset oikeudet ja velvollisuudet Suomen kansalaisina myös oman kulttuurin vaalimiseen. Kouluissa tulee tätä kulttuuriperimää, kuten kieltä ja uskontoa aktiivisesti vahvistaa ja tukea. (Sihvola 2007, 55). Opettajien ja muun henkilökunnan tulisi olla tähän toimintaan sitoutunut ja näin edistää oppilaiden eettistä kasvatusta kohti monikulttuurista opetusta. Tällöin opetus on oppilasta kokonaisvaltaisesti kehittävää ja tuolloin hänen onnistumisen kokemukset mahdollistavat oppimisen ja elämänhallinnan.

Monikulttuurisen opetuksen voidaan nähdä koostuvan viidestä eri ulottuvuudesta, jotka ovat kulttuurisen ja etnisen aineksen yhdistäminen opetettavaan aineeseen, tiedon konstruointi, ennakoluulojen vähentäminen, oikeudenmukainen pedagogiikka ja tasa-arvoinen koulu. Kulttuurisen ja etnisen aineksen yhdistämisellä opetettavaan aineeseen tarkoitetaan opettajan kykyä hyödyntää opetuksessa monikulttuurista ympäristöä ja oppilaiden erilaista taustaa. Toinen ulottuvuus käsittelee tiedon konstruointia eli miten opettaja eri menetelmien ja toimintojen avulla ohjaa oppilaitaan ymmärtämään, tutkimaan ja määrittelemään eri oppiaineiden välittäviä kulttuurisidonnaisia olettamuksia, viitekehyksiä, näkökulmia ja mahdollisia ennakoluuloja. Tämä auttaa oppilaita ymmärtämään tiedon luomista sekä miten yksilöiden ja ryhmien etninen tai sosiaalinen asema siihen vaikuttaa. (Fossi 1999, 179-181.)

Kolmantena monikulttuurisen opetuksen ulottuvuutena on ennakoluulojen vähentäminen eli miten opettaja pystyy erilaisilla opetusmenetelmillä vaikuttamaan oppilaiden arvoihin ja asenteisiin sekä niiden muuttumiseen ennakoluuloisista hyväksyvämmäksi. Tällöin opettajan tulisi luoda tilanteita, joissa erilaiset oppilaat toimisivat yhteistyössä. Opettajan tulisi tuolloin lisätä monikulttuurista materiaalia, kehittää monikulttuurista opetussuunnitelmaa ja antaa myönteistä palautetta opiskelijan toimiessa erilaisuutta kunnioittaen. (Fossi 1999, 179-181.)

Neljäntenä ulottuvuutena on oikeudenmukaisen pedagogiikan ajatus, jonka tulee näkyä kaikessa kasvatuksessa ja opetuksessa. Monikulttuurisessa opetuksessa opettaja huomioi tuolloin oppilaidensa erilaiset tavat oppia. Se näkyy myös hänen kykynään muokata omia opetuskäytänteitään taatakseen jokaiselle opiskelijalle yhtäläiset mahdollisuudet menestyä koulussa. Tämä edellyttää opettajalta opiskelua, observointia,

kysymistä ja oman opetustyön reflektointia. Viimeinen monikulttuurisen opetuksen ulottuvuus liittyy tasa-arvoon, jolloin koulun kulttuuria muokataan siten, että kaikki oppilaat kokevat tulevansa kohdelluiksi tasa-arvoisina. Tämä vaatii koko opetushenkilökunnan sitoutumista oikeudenmukaisuuteen ja monikulttuurisen opetuksen periaatteiden toteuttamiseen omassa työssään. (Fossi 1999, 179-181.)

Myös opetustyössä voidaan tarkastella kulttuurienvälisyyteen liittyviä käsitteitä, kuten etniset stereotypiat ja kompetenssin hyväksyminen. Etniset stereotypiat tarkoittavat piirteitä, joiden uskotaan kuuluvan kohderyhmän edustajille. Stereotypiat mahdollistavat sosiaalisen ympäristön nopean ja yksinkertaisen luokittelun sekä ne heijastavat asenteita etnisen ryhmän edustajia kohtaan yksinkertaistaen ja vääristäen heidän psykologisia ominaisuuksiaan. (Khakimov & Khotinets 2009, 131-144.)

Opettajan rooli ja merkitys ovat muuttuneet ajoista, jolloin opettaja oli valmiin tiedon välittäjä. Opettajan tehtävä on nyt tiennäyttävä ja ohjaaja yksilön omassa kehityksessä opiskelijan omien kokemusten, tietojen ja taitojen avulla. Onnistuakseen tässä tehtävässä tarvitaan ymmärrystä, kuinka nuoret ihmiset etsivät tietoa, kouluttautuvat, muodostavat identiteetin ja luovat elämälle merkityksen. Tämä puolestaan edellyttää opettajalta tietoja ja taitoja kulttuureista ja niiden merkityksestä yhteiskunnassa. Pelkkä älykkyys ei enää riitä, vaan pitää olla avoin erilaisille tavoille ymmärtää arvoja, kulttuureja ja oppimista. Pitää olla avoin myös intuitiolle, tunteille ja elämyksille. Täytyy huomioida yhteneväisyydet ja kokonaisuudet sekä ottaa samalla huomioon erilaisuudet. Yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä monikulttuurisessa koulussa on hankkia kulttuurien välinen kompetenssi, johon kuuluvat asenteet, tiedot, taidot ja valmiudet. (Lorenz 2009, 43-44.)

Kommunikaation luominen erilaisista sosiaalisista, kulttuurisista tai etnisistä taustoista tulevien yksilöiden välille on yksi opettajan tärkeimmistä pedagogisista tehtävistä monikulttuurisessa oppimisympäristössä. Kommunikaation lisäksi opettajarooliin kuuluu opiskelijoiden motivointi osaamisensa lisäämiseksi. Monikulttuurisissa oppimisympäristöissä käsitellään usein erilaisuutta, samanlaisuutta ja suvaitsevaisuutta, jolloin kielen merkitys korostuu ja kieli on edellytys ymmärretyksi tulemiselle. Opettajan pitää myös sisäistää, että oppimisen ja koulutuksen merkitystä ei voi käsittää,

tulkita eikä määritellä selittää yleismaailmallisella ja yksiselitteisellä tavalla. (Lorenz 2009, 46.)

Anderssonin ja Refinetin (Lorenz 2009, 67) mukaan opettajien aseman vahvistamiseksi tarvitaan seuraavia edellytyksiä, joiden pitää olla täytettyjä kulttuurien välisen perspektiivin kehittämiseksi opetuksessa:

1. Opettajat tarvitsevat aikaa. Usein ei ole aikaa pedagogisille ja didaktiivisille keskusteluille.
2. Opettajat peräänkuuluttavat selkeää pedagogista johtamista.
3. Paremmat työsopimukset kaikille opettajille edesauttavat jatkuvuutta opetuksessa.
4. Opettajat tarvitsevat yhtenäistä jatkokoulutusta.
5. Opettajat peräänkuuluttavat enemmän opetusvälineitä / opetusmateriaalia kulttuurien välisellä näkökulmalla. (Lorenz 2009, 67.)

”Opettajan monikulttuurinen ammatillisuus voidaan ymmärtää laajentuneena itseymmärryksenä, kriittisenä suhtautumisena työhön, empatiana ja erilaisten todellisuuksien ja elämänmuotojen hahmottamisena” (Talib 2005, 43). Opettajan monikulttuuriseen kompetenssiin eli pätevyyteen kuuluu erilaisia tietoisuuden tasoja, joista ensimmäinen lähtee minäkäsityksestä ja identiteetistä, joiden raja voi olla häilyvä. Minuus lähtee itsestä ja se on osa käytöstä ohjaavaa mekanismia. Identiteetti liittyy aina tilanteeseen, muuttuu ja näkyy vuorovaikutustilanteissa. Jos identiteetin mukainen toiminta toistuu usein, sillä on vaikutus myös muutokseen minuudessa. (Talib 2005, 43-44.)

Seuraavat monikulttuurisen kompetenssin tasot ovat menneisyyden reflektointi ja etninen identiteetti ja sosiaalinen tietoisuus (minä/toinen). Opettajan kehittymisen edellytyksenä on jatkuva itsearviointi ja persoonallisuuden tutkiskelu reflektoinnin avulla. Opettajan tulisi pohtia elämänsä varrella tapahtuneita kipeitä asioita, jolloin hän osaa helpommin ymmärtää ja hyväksyä oman ja muiden rajallisuuden. Opiskelijoiden auttaminen ja oman identiteetin rakentamiseen opastaminen on olennainen osa opettajan tehtävistä. Ihmisillä on mm. kansallinen, etninen ja sosiaalinen identiteetti. Kansallista identiteettiä edustavat suomalainen, venäläinen, kiinalainen jne. Sosiaalinen identiteetti muodostuu ryhmistä, joihin ihminen tuntee kuuluvansa esimerkiksi jonkin demografisen

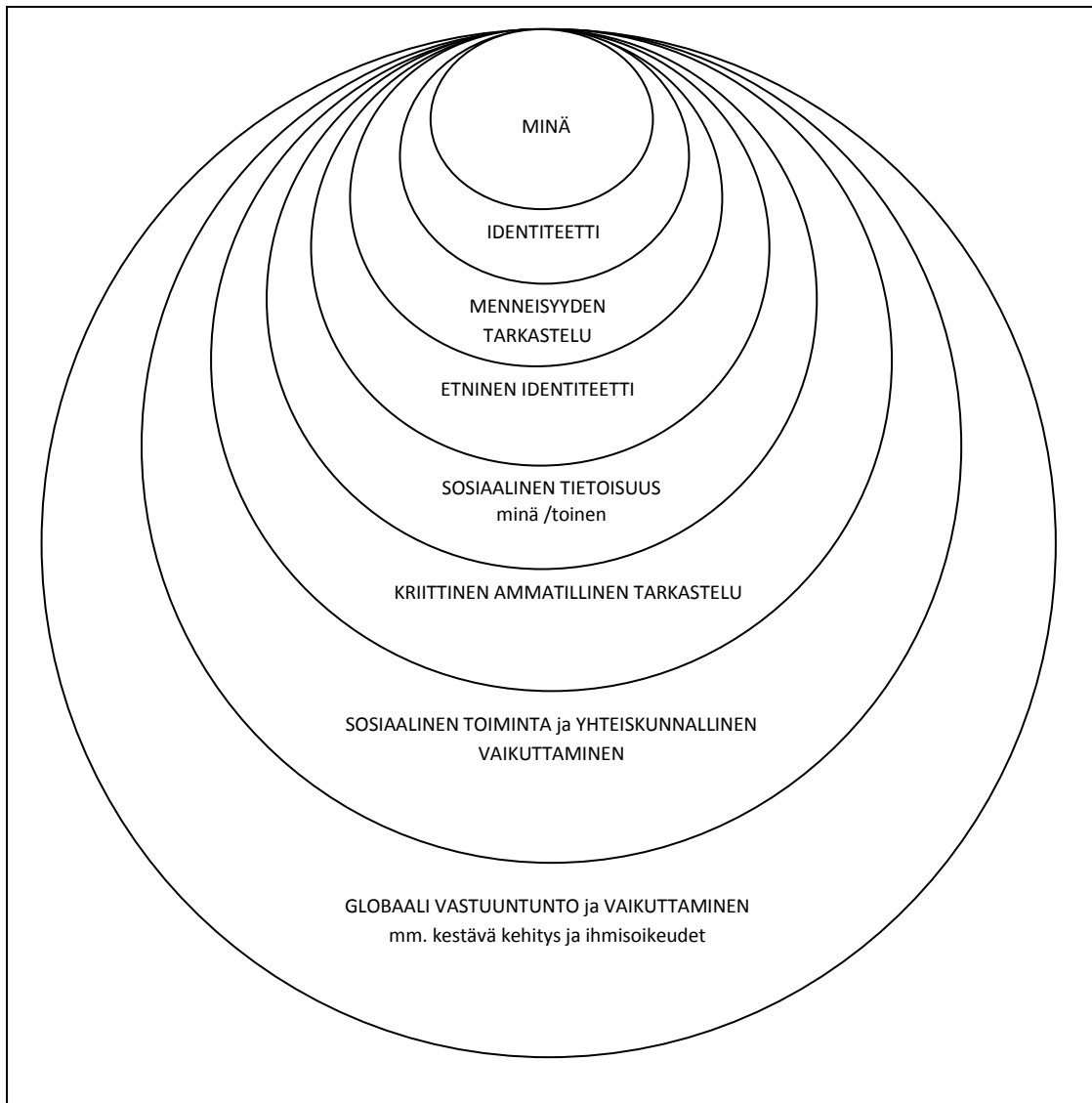
tekijän puolesta. Etniseen identiteettiin sisältyy samanlaista kulttuuritaustaa edustavat ryhmät kuten saamelaiset, romanit, juutalaiset jne. Opettajat joutuvat kohtaamaan aluksi oman kulttuurishokkinsa, minkä jälkeen vähitellen hän alkaa ymmärtää, hyväksyä ja sietää muita kulttuureja sekä jopa nauttia erilaisuudesta. (Talib 2005, 45-48.)

Dialogisuuden kannalta välitaso eli sosiaalinen tietoisuus – minä ja toinen – on edellytyksenä monikulttuurisen ammatillisuuden kehittämisessä. Erilaisuuden sietokyky lisää epävarmuuden ja vierauden kestämistä, jolloin suhtautumistapa toiseen on laajempi, eikä epäilevä ja puolustautuva. Kun vältetään valmiita stereotyyppisiä ajatus- ja toimintamalleja, toinen henkilö tuntuu rinnakkaiselta, eikä vastakkaiselta, kilpailua herättävältä tai jopa uhkaavalta. Toisen avaaminen vaatii dialogisuutta, jolloin vuorovaikutus on molemminpuolista ja lähtökohtana on, että osapuolet eivät välttämättä ymmärrä toisiaan. Dialogin tehtävä on auttaa molempia tarkastelemaan omaa toimintaa uudelleen. (Talib 2005, 48-50.)

Kriittinen ammatillinen reflektointi on monikulttuurisuustyössä yksi tärkeimmistä kehitettävistä tietoisuuden tasoista. Opettajan omaksuma ammatillinen rooli vaikuttaa siihen, kuinka hän tulkitsee opiskelijoita, jotka tulevat vähemmistö- tai vieraasta kulttuurista. Kommunikaatiovaikeudet ja kulttuuristen taustojen ymmärtämättömyys tai tietämättömyys vaikuttaa vuorovaikutustilanteisiin. Kriittinen ammatillinen oman ja yhteisön toiminnan reflektointi auttaa opettajaa kehittämään monikulttuurisuuden hyväksymisessä.

Edellä mainittujen lisäksi monikulttuurisen kompetenssin tasoja ovat sosiaalinen toiminta ja yhteiskunnallinen vaikuttaminen sekä globaali vastuuntunto ja vaikuttaminen mm. kestävä kehitys ja ihmisoikeudet. Totuuteen sitoutunut intellektuelli esimerkiksi opettaja saa parhaiten äänensä kuuluville, kun hän astuu alas puhujapöytästä samalle tasolle kuulijoiden kanssa. Hän on koko ajan varuillaan eikä anna puolikkaiden tai pureskeltujen totuuksien vaikuttaa ajatteluunsa, mikä vaatii totuudenmukaista realismia, rationaalisuutta, energisyyttä ja kykyä kohdata erilaisia konfliktitilanteita. Valitettavasti suurin osa opettajista ei yllä arvokysymysten ja kasvatustieteellisen ajattelun metateoriatasolle, vaan toimivat pelkästään toiminta- tai objektiteoriatasolla. Globaali vastuuntunto on kaukana asuvien ihmisten huolenpitoa.

Yhteiskunnan omanatuntona toimiminen vaatii opettajalta tietoisuutta ja aktiivisuutta sekä globalisaation ja markkinoiden logiikan ymmärtämistä. Opettajankoulutusohjelmiin pitäisi sisältyä huolenpidon, myötätunnon ja solidaarisuuden etiikkaa sekä kriittisyyden kehittämistä. Aktiivinen osallistuminen ja ihmisen (opiskelijan) kunnioittava kohtelu ovat parhaita globaalin vaikuttamisen välineitä ja moraalien ylläpitäjiä. (Talib 2005, 50-54.)



Kuvio 1. Opettajan monikulttuurinen kompetenssi (Talib ym. 2005, 151).

Talibin (2005) johtopäätösten ja yhteenvedon mukaan ”opettaminen on rankkaa tunnetyötä”. Suomalaiset koulut poikkeavat pohjoismaisista siten, että suuri osa naisopettajista ylläpitää luokkahuoneissa maskuliinista ilmapiiriä: he eivät kanna huolta henkilökohtaisesta suhteesta oppilaisiin ja heidän koteihin toisin kuin muut pohjoismaiset opettajat, jotka korostavat läheisen ja yksilöllisen suhteen tärkeyttä.

Toiseksi suomalaiset puhuvat itsestään aikuismalleina sekä järjestyksen ja turvallisuuden takaajina, osa jopa korostaen ammatillista etäisyyttä suhteessa oppilaisiin ja heidän koteihin. Vain 37 % kantoi huolta maahanmuuttajataustaisen oppilaan koulumenestyksestä, mikä on kriittisen ja toimivan huolenpidon edellytys. (Talib 2005, 117-120.)

Opettajan tunnetyön alueiden totuuksina pidetään seuraavia: opettaminen on tunnevaltaista toimintaa, opettaminen ja oppiminen edellyttävät tunteiden ymmärtämistä (tunneälyä), opettaminen on tunnetasolla henkisesti raskasta työtä (labor) ja opettajien tunteet ilmaisevat heidän moraalinsa. Opettajat viestivät ja toteuttavat arvojaan tunteiden kautta ja siksi omien tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovatkin edellytyksiä ammatillisuudelle liittyen myös stressin sietoon. (Talib 2005, 118.)

Opettajilta ja koulun muulta henkilökunnalta vaaditaan kykyä vastata monikulttuurisuuden koulutustarpeisiin, mikä edellyttää monikulttuurisen kompetenssin kehittämistä. Opettajan tulee olla yhteiskunnallisesti ja kulttuurisesti tietoinen eri kulttuureista tulevien taustojen vaikutuksista oppimistilanteisiin, vuorovaikutukseen ja sopeutumiseen. Tämän lisäksi opettajalla täytyy olla asianmukaista taitoa vastata eri kulttuureista tulevien koulutustarpeisiin. Kulttuurien välisessä opetustyössä tarvitaan vuorovaikutustaitoja, joiden avulla opettaja osaa soveltaa oppimisteorioita ja erilaisia opetusmenetelmiä. Monikulttuuriseen kompetenssiin kytkeytyy myös yhteiskunnan ja oppimisympäristöjen odotukset, joten se ei ole pelkästään opettajilta vaadittava ominaisuus. (Matinheikki-Kokko 1999, 12.)

Stier lisää monikulttuurisuuteen interkulttuurisen eli kulttuurien välisen kommunikaation ja kompetenssin. Interkulttuurinen yhteispeli vaatii avoimuutta, uteliaisuutta ja ymmärrystä toisia kulttuureja kuin myös omaa kulttuuria kohtaan. Interkulttuurinen kompetenssi voidaan jaotella sisältö-, prosessi- ja diskursiivikompetensseihin. (Stier 2009, 47, 151.)

Sisältökulttuurinen kompetenssi tarkoittaa sitä, että tietää asioita jostakin kulttuurista, ei välttämättä sitä, että osaisi käyttäytyä kulttuuriin sisältyvien koodien ja odotusten mukaisesti. Siihen sisältyy tietoja toisten kulttuurien erityistavoista kuin myös omasta kulttuurista esim. kieli, historia, arvot, normit, tavat, perinteet, sukupuoliroolit,

käyttäytymissäännöt sekä kulttuuria peilaavien elinolosuhteiden tuntemus. Sisältöön liittyviä kompetensseihin voi paneutua kirjojen ja koulutuksen kautta, mutta syvällisemmän tietämys saavuttaminen on epätodennäköistä kirjallisuusopintojen, kurssien tai asiantuntijakeskustelujen avulla. (Stier 2009, 151-152.)

Prosessikompetenssi voidaan jakaa ajatukselliseen ja tunnekompetenssiin. Ne ovat sidoksissa toisiinsa, sillä tunteet värittävät ajatuksia ja ajatukset voivat vaikuttaa tunteisiin. Ajatuksellisiin kompetensseihin sisältyvät näkökulman ja roolin vaihtaminen, kulttuuriherkkyys ja itsereflektointi. Kyky katsoa asioita eri näkökulmista lisää vieraiden kulttuurien ymmärrystä. Roolin vaihtaminen edellyttää toisen kulttuurin syvempää osaamista. Itsereflektoinnissa pitää huomioida myös se, kuinka muut näkevät sinun sosiaalisen kanssakäymisen, kommunikoinnin, kehonkielen, muiden kohtaamisen. (Stier 2009, 152-155.)

Tunnekompetenssiin sisältyy erilaisia tunteita kuten muukalaisviha, pelko, inho, huoli, pelokkuus, levottomuus, turhautuminen, epävarmuus, ilkeys jne. Joskus näistä käytetään ilmaisua kulttuurishokki. Tunnereaktioihin voi varautua etukäteen niin, että spontaanit ”puhkeamiset” vältetään ja ollaan varovaisia ilmaisemaan äärimmäisiä tunteita. Yleisesti ”ajatellaan ennen kuin tehdään” tai ”lasketaan kymmeneen”. Tunnekompetenssiin vaikuttaa kyky ymmärtää, että on olemassa erilaisia tunteita sekä että tunteita voi lieventää, kun tiedostaa niiden taustalla olevat syyt. (Stier 2009, 156-157.)

Diskursiivikompetensseilla tarkoitetaan yksilön tietoisuutta ja kykyä reflektoida yhteiskunnassa vallitsevaa diskurssia. Diskurssilla tarkoitetaan keskusteluita, joita käydään kulttuurien välisistä kohtaamisista ja erilaisuuksista, kulttuurien välisestä vuorovaikutuksesta ja etnisistä moninaisuuksista poliittisissa väittelyissä, mediassa sekä korkeammassa koulutuksessa ja tutkimuksessa. Diskurssin neljä vinoutumaa ovat erilaisuus-, ongelma-, sääli- ja selitysansat. Erilaisuusansassa painotetaan liikaa eroavaisuuksia eikä samankaltaisuutta. Ongelma-ansassa oletetaan automaattisesti, että eri kulttuurien kohtaaminen johtaa ongelmiin eikä niinkään monipuolisuuden lisäämiin mahdollisuuksiin. Edelliseen liittyy läheisesti sääliansa, jota peilaa ylimielisyys ja ylenkatseellinen auttavaisuus. Selitysansan mukaisesti kulttuuriin kuuluvaksi liitetään

usein työttömyys, väärinkäytös, naisten sorto, riippuvuus avustuksista, ryhmäselkkaukset, sairaalloisuus, ulkopuolisuus tai rikollisuus. (Stier 2009, 157-161.)

3.1 Monikulttuurinen opetus ihmis-, oppimis- ja tietokäsitysten valossa

Kaikessa opetuksessa toimintakulttuuria ohjaavat ihmis-, oppimis- ja tietokäsitykset. Miten opettaja, kouluyhteisö ja ympäröivä yhteiskunta näkevät ihmisen, hänen oppimisensa perusteet ja käytännöt tai minkälainen on käsitys tiedon olemuksesta. Opetusryhmien monikulttuuristuessa nämä käsitykset tulisi arvioida huolellisesti uudelleen. Kun opetusryhmä koostuu opiskelijoista, joiden kulttuurinen ja uskonnollinen tausta on toisistaan poikkeava ja kun arvomaailmat, käyttäytymisnormit sekä kielelliset taidot ovat erilaisia, on opetusmenetelmien oltava monimuotoisia ja erilaisuuden huomioonottavia. Opetustilanteiden vuorovaikutteisuus, avoin dialogi ja osallistujakeskeiset opetusmenetelmät tukevat opetettavan aihealueen lisäksi sosiaalista kasvua ja monitahoista ymmärrystä ihmisyydestä. Barbara Prashingin (2006) mukaan useimmat ihmiset todella tarvitsevat yksilöllisen lähestymistavan yleisluontoisen opetuksen sijaan. Prashing (2006) toteaa, etteivät ihmiset koskaan pidä siitä, että heitä kohdellaan numeroina. On erittäin tärkeää, ettemme ainoastaan hyväksy eroavaisuuksia vaan myös oppimme ymmärtämään ja arvostamaan niitä.

3.1.1 Erilaisuus ihmiskäsitysten näkökulmasta

Humanistisen ihmiskuvan keskeisiä käsitteitä ovat usko ihmisyyteen eli usko ihmisen hyvyyteen, vapauteen tehdä valintoja ja haluun kehittyä jatkuvasti. Humanistisen ihmiskuvan mukaan olemme ainutlaatuisia ja meidän tulisi myös kunnioittaa sitä. (Humanistinen ihmiskäsitys.)

Kognitiivisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen, tavoitteellinen, itsenäisesti ajatteleva ja tilanteen huomioon ottava. Ihmisen käyttäytymisessä on olennaisista aikaisemmat kokemukset ja niiden pohjalta tehty tulkinta tilanteesta sekä arvio tilanteesta mahdollisista toimintatavoista ja lopulta käyttäytymistä koskeva päätöksenteko. Ihmisen käsitys maailmasta ja itsestään osana sitä muokkautuu jatkuvasti kognitiivisen oppimisen myötä. (Kognitiivinen ihmiskäsitys.)

Lauri Rauhalan (1986) esittämä holistinen näkemys pyrkii muodostamaan ihmisestä kokonaisvaltaisen käsityksen. Holistinen ihmiskäsitys ottaa huomioon yksilön useiden eri ulottuvuuksien lisäksi sosiaalisen kentän, jossa ihminen toimii. Rauhalan (1986) mukaan ihmisen olemassaolon perusmuodot ovat: 1) tajunnallisuus, 2) kehollisuus, ja 3) situationaalisuus eli olemassaolo suhteina muihin ihmisiin, esineisiin, kulttuuriin, maailmaan jne. Kaikkien näiden osa-alueiden välillä on välttämättömyyssuhde, jota Rauhalan nimittää esiymmärrykseksi. Tämä esiymmärrys pääsee vaikuttamaan tajunnassamme ja kehossamme eri tavoin, esimerkiksi normit ja arvot tajunnan kautta sekä esimerkiksi ravinto, uni, liikunta kehon kautta. Holistista näkemystä on käytetty muun muassa selittämään musiikin ja tunteiden yhteyttä toisiinsa (Kosonen 2001).

Kulttuurisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on toimiva ja aktiivinen olento. Ihminen on itse luonut sen ympäristön, jossa hän elää sekä muuttaa jatkuvasti ympäristöään ja ympäristö muokkaa jatkuvasti häntä itseään. (Ihmiskäsitys, 22.11.2010.)

Monikulttuurisissa ryhmissä yksilöiden tietorakenteet, aikaisemmat kokemukset sekä käsitykset maailmasta voivat poiketa toisistaan huomattavasti enemmän ja monimuotoisemmin kuin kulttuuritaustoiltaan samankaltaisten yksilöiden muodostamissa ryhmissä. Jotta oppiminen monikulttuurisessa ryhmässä olisi mahdollista, on opettajan osattava ottaa tämä diversiteetti huomioon. Ekholmin ja Salmenkankaan (2008) mukaan osa monikulttuurisen työn ammatillisuutta on herkistyminen uskontojen ja kulttuurien erityispiirteitä kohtaan. Edelleen Ekholmin ja Salmenkankaan (2008) mukaan on kuitenkin muistettava, että samaan etniseen tai uskonnolliseen ryhmään kuuluvat ihmiset saattavat tulkita sääntöjä hyvin eri tavoin. Jokainen ryhmä on omanlaisensa ja muodostuu erilaisista yksilöistä. Moninaisuuden arvostaminen ja huomioiminen tulisikin olla voimakkaammin esillä opetuksessa erityisesti nyt, kun opetusryhmät alkavat olla kaikilla koulutusasteilla yhä monikulttuurisempia.

3.1.2 Monimuotoiset tietokäsitykset

Relativismilla tarkoitetaan näkemystä, jonka mukaan käsitykset esimerkiksi totuudesta, todellisuudesta tai moraalista ovat riippuvaisia yksilöistä, yhteisöistä, kulttuureista tai kielestä (Relativismi).

Ritva Koskennurmi-Sivosen (2003) mukaan propositionaalisen eli sanallisesti ilmaistavan tiedon keskeistä asemaa ei voi eikä tarvitsekaan kieltää. Edelleen Koskennurmi-Sivosen (2003) mukaan ihmisen toiminnan monipuoliseksi ymmärtämiseksi on kuitenkin hyödyllistä tuntea muitakin tiedon lajeja ja miettiä tiedon sekä taidon keskinäistä suhdetta. (Koskennurmi-Sivonen 2003.)

Koskennurmi-Sivonen (2003) listaa hiljaisen tiedon sukulaiskäsitteiksi mm. käsityötiedon, joka mahdollistaa sen, että tekijä voi kuvitella lopputuloksen ja uskoo saavuttavansa tavoitteensa. Käytännöllinen tieto puolestaan on lähes synonyymi taidolle sekä henkilökohtainen tieto, jossa yhdistyvät henkilön esim. kirjallisuudesta peräisin oleva tieto ja hänen omakohtaisen kokemuksensa. (Koskennurmi-Sivonen 2003.)

Viime vuosina on puhuttu enenevässä määrin hiljaisen tiedon merkityksestä. Hiljainen tai piiloinen tieto kulkee hiljaisesti yhteisöissä sukupolvelta toiselle. Hiljaisesta tiedosta puhutaan usein kulttuurin ja taidon välittäjänä. Tampereen yliopiston viestintätieteellinen tutkimus (Hiljainen tieto, 12.12.2009.) kertoo kanadalaisen informaatiotutkijan Chun Wei Choo (1998) kuvaavan hiljaista tietoa seuraavasti:

Piiloinen / hiljainen tieto (Tacit Knowledge) on sidottu kiinteästi ihmisten toimintaan, menettelytapoihin, rutiineihin, ihanteisiin, arvoihin ja tunteisiin. Se on siis hyvin henkilökohtaista tietoa, mitä on vaikea kommunikoida ja jakaa. Piiloinen tieto sisältää sekä teknisiä että kognitiivisia osatekijöitä. Tekniset osa-alueet liittyvät ammattitaitoon ja taitotietoon (Know-How). Kognitiiviset tekijät puolestaan viittaavat mentaaliin malleihin, joiden avulla ihmiset hahmottavat, käsitteellistävät ja ymmärtävät ympäröivää todellisuutta.

Lisäksi Chun Wei Choo listaa tiedon lajeiksi lisäksi eksplisiittisen eli käsitteellisen tiedon ja kulttuurisen tiedon. Näistä jälkimmäinen välittyy voimakkaasti yhteisön vuorovaikutuksessa, muttei ole helposti koodattavissa. (Hiljainen tieto, 12.12.2009.)

Monikulttuuriset ryhmät sisältävät jo lähtökohtaisesti valtavan määrän hiljaista tietoa jäseniensä erilaisten kulttuuritaustojen vuoksi. Tätä tietoa voidaan opetuksessa käyttää oppimisen ja opetustilanteiden tukena. Ryhmän sisäisen tiedon esille nostaminen ja

arvostaminen rikastuttavat ryhmän toimintaa ja avaa uusia näkökulmia käsiteltäviin aiheisiin. Monikulttuuristen ryhmien yhteistoiminnan tuloksena syntyy valtavasti myös uutta hiljaista tietoa.

3.1.3 Monikulttuuristen ryhmien oppimista tukevat oppimiskäsitykset

Kognitiivisten oppimisteorioiden mukaan oppimistilanteissa uudet asiat hahmotetaan suhteessa jo olemassa olevaan tietorakenteeseen. Havainnot tulkitaan yleisempien käsitteiden ja periaatteiden avulla ja sulautetaan osaksi alati muuntuvaa tietopohjaa. (Kurki & Mäki-Komsi 1996.) Seppo Helakorven (2001) mukaan ihmisen kognitiivisen kartan toimiessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa puhutaan yhteisestä tiedosta ja tiimioppimisesta. (Helakorpi 2001.)

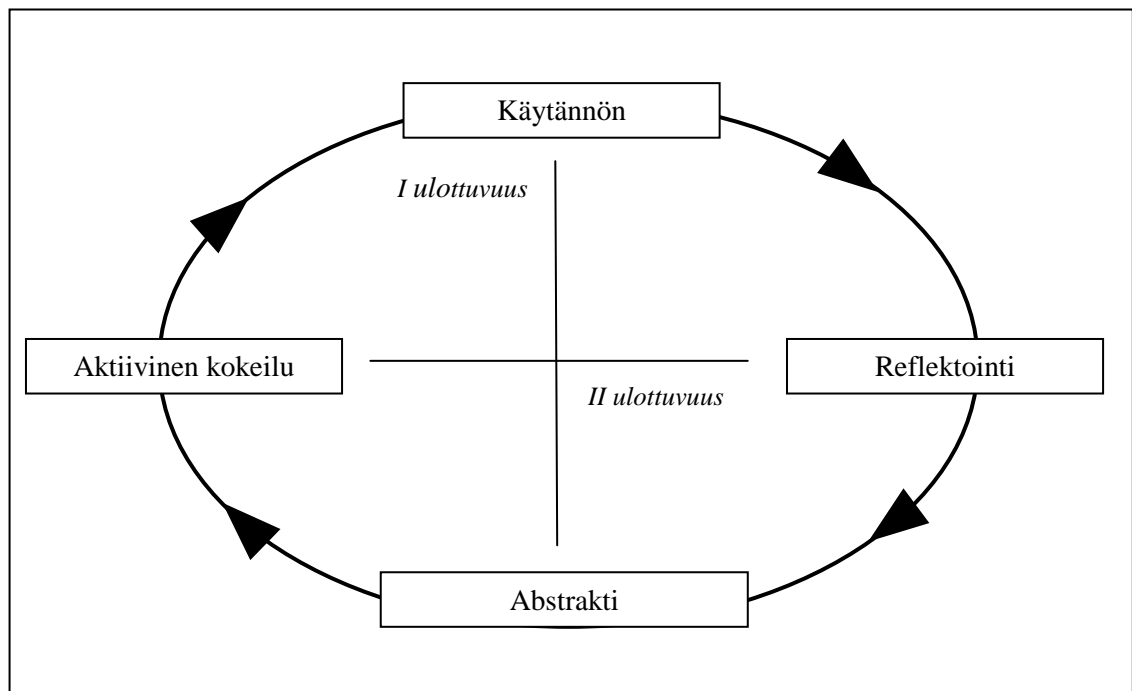
Konstruktivismi on kognitiiviseen psykologiaan pohjautuva kasvatustilafilosofia ja oppimiskäsitys. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija rakentaa tietopohjaansa valikoimalla ja tulkitsemalla uutta informaatiota sekä jäsentelemällä ja yhdistelemällä sitä aiemman kokemuksensa valossa. Keskeistä on nähdä ihminen informaation käsittelemällä ja huomata, että tietorakenne perustuu ihmisen omiin malleihin ja käsityksiin maailmasta. Tieto on tällöin aina subjektiivista. Konstruktivismi korostaa kuitenkin myös sosiaalisen kontekstin merkitystä oppimisessa. Oppiminen on tilanne- ja kulttuurisidonnaista, koska siihen vaikuttavat myös ympäristö, aika ja paikka. Erityisesti sosiaalinen konstruktivismi painottaa tietämyksen sosiaalista rakentumista, jolloin vuorovaikutus ja yhteisöllisyys korostuvat. (Konstruktivistinen oppimiskäsitys.)

Sahlbergin ja Sharanin mukaan (2002) yhteistoiminnallinen oppiminen on yhteinen nimitys sellaisille pedagogisille toimintatavoille, jotka organisoivat suuren opetusryhmän pienemmiksi yksiköiksi tieteellisin perustein. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa keskiössä ovat pienryhmät, niiden jäsenten asiantuntijuus ja sosiaalinen vuorovaikutus. Yhteistoiminnallisten oppimisryhmien muodostamiseksi käytetyt menetelmät pyrkivät mahdollisimman suureen heterogeenisyyteen (Sahlberg & Sharan 2002, 44). Yhteistoiminnallisen oppimisen juuret löytyvät 1800-luvun lopusta ja koulutusfilosofi John Deweyn näkemyksistä.

John Deweyn mukaan antiikin aikana tehty erottelu teoreettisen tiedon ja käytännöllisen toiminnan välillä johtaa virheelliseen käsitykseen tiedosta eräänlaisena katselemisena. Sen sijaan tieto liittyy aina ihmisen aktiiviseen toimintaan kokemuksen järjestämisessä ja tosiasioiden perustelemissa. Deweyn mukaan ihminen on aktiivinen ja utelias toimija sekä oppiminen on perusluonteeltaan ongelmaratkaisua. Deweyn kasvatustilafilosofiset näkemykset korostavat tutkivan ja refleктоivan prosessin merkitystä oppimisessa. Tästä johtuen kasvatustilafilosofian tulee perustua elämäkokemuksen huomioon ottamiseen sekä kokemusten hyödyntämiseen. Edelleen Deweyn mukaan oppimistilannetta ja vuorovaikutusta on mahdoton erottaa tosistaan. Hän kuvailee oppimisen ytimenä rekonstruktio prosessin, jossa uudet tilanteet virittävät aiemmin opittuun perustuvia odotuksia ja hypoteeseja, joita testataan. Oma toimintaa ja sen tuloksia koskevan reflektion pohjalta oppija rekonstruoi aiempia käsityksiään ja tietojaan. (Ruokolainen 2008, 23-26.)¹

Käsitykset kokonaisvaltaisesta ja kokemuksellisesta oppimisesta ovat syntyneet vastaliikkeenä sekä behavioristiselle opettaja- ja oppiainekeskeiselle suuntaukselle että kognitiivisten oppimiskäsitysten niille suuntauksille, jotka tarkastelevat oppimista vain abstraktisena psyykkisenä prosessina. Ne korostavat ulkoisen ja sisäisen toiminnan yhdenvertaista merkitystä oppimisessa. (Kurki & Mäki-Komsi 1996).

¹Alkuperäinen lähde: Dewey, J. 1933. How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, Mass: Heath.



Kuvio 2. Mukaellen David A. Kolbin syklinen malli (Kolb 1984, 42.)

Tunnetuin kokemuksellisen oppimisen malli on David A. Kolbin syklinen malli (kuvio 2).

Kaikissa osallistujakeskeisissä oppimiskäsityksissä ihminen nähdään kokonaisvaltaisena psyykkisenä, fyysisenä ja sosiaalisena yksilönä. Keskiössä ovat reflektiivinen aiemman kokemuksen hyödyntäminen ja oppijan oma aktiivisuus.

Hevosmaan ja Paavilaisen mukaan (2008, 12) oppimisessa joudutaan alituisesti refleктоimaan ja palamaan aiempaan, liikkumaan teoriasta käytäntöön ja päinvastoin, eksplikoimaan hiljaista tietoa ja sisäistämään jälleen käsitteellistä ja systematisoitua tietoa hiljaiseksi tiedoksi. Tätä oppimisen prosessimallia Hevosmaa ja Paavilainen kutsuu ”yritys ja erehdys” oppimiseksi. (Hevosmaa & Paavilainen 2008, 12.) Tekemällä oppimisen prosesseissa kokemukset ovat keskeisessä asemassa ja niissä korostuu yhteisöllisyys.

Ekholm ja Salmenkangas (2008, 19) painottavat on tärkeää käsitellä esimerkiksi kulttuurien erityispiirteitä sekä opetuksessa että koulun muussa toiminnassa.

Parhaimmillaan Ekholmin ja Salmenkankaan (2008, 19) mukaan erilaisuuden esiin nostaminen tukee vähemmistöjen kulttuuri-identiteetin rakentumista.

Vuorovaikutteiset oppimistilanteet antavat tilaa yksilöille ryhmän tasavertaisina jäseninä ja tukevat näin ymmärryksen ja suvaitsevaisuuden kehittymistä. Monimuotoisissa oppimistilanteissa on mahdollista hyödyntää myös hyvin erilaisia viestinnän ja keskustelun keinoja, jolloin mahdolliset kielen puhumisen tai ymmärtämisen vaikeuksien painoarvo vähenee.

3.2 Vuorovaikutus ja avoin dialogisuus

Vuorovaikutus on ihmisten välistä yhteydenpitoa, jonka tavoitteena on aina toiseen ihmiseen vaikuttaminen (Virjonen 1994, 113). Siihen liittyy myös aina valta, jota opettaja käyttää positiivisessa merkityksessä oppilaaseen (Mattila 2001, 18). Opettaminen tulisikin nähdä informatiivisena vuorovaikutustapahtumana opettajan, oppilaan ja päämäärien välillä. Koska nämä kolme osatekijää vaihtelevat vuorovaikutustapahtumissa, tulee myös vuorovaikutusmenetelmien olla vaihtelevia. (Ojala J.)

Opetusvuorovaikutuksessa ydin koostuu kommunikaatiosta. Se sisältää sanallisen eli verbaalin viestinnän ja ihmisen käyttäytymiseen liittyvät toiminnot. Nämä toiminnot eli nonverbaalinen viestintä käsittää ihmisten liikkeet, ilmeet, katseet ja eleet sekä ympäristön, kuten miten tilaa käytetään tai millainen välimatka vuorovaikutuksessa on ihmisten välillä. Verbaaliseen viestintään kuuluvat sanojen lisäksi parakieli eli kaikki äänteellinen viestintä, kuten äänen sävy ja voimakkuus, puheen nopeus, tauotus ja sävelkulku sekä erilaiset huokaukset, nauru ja itku. (Viestinnän perusteet.)

Kommunikaatio on vuorovaikutuksen edellytys, sillä ilman sanallista ja sanatonta viestintää ei voi olla vuorovaikutusta. Kommunikaation tehtävänä on joko tiedon välittäminen tai ihmissuhteiden luominen. Iso osa kommunikaatiosta tähtääkin johonkin muutokseen tai vaikutukseen. (Holmia 2001, 13–14.) Vuorovaikutuksessa kommunikaatioprosessi koostuu viestin lähettäjästä, sanomasta, viestintäkanavasta, vastaanottajasta sekä palautteesta ja kontekstista. Ennakkokäsitys vuorovaikutustilanteissa ohjaa tulkintaamme ennakkokäsitystemme suuntaisesti.

Negatiivinen ennakkokäsitys saa viestin vastaanottajan ja lähettäjän havainnoimaan kielteisiä asioita sekä positiivinen ennakkokäsitys vahvistaa myönteisiä seikkoja vuorovaikutustilanteessa (Toivonen & Kiviaho 1998, 75). Verbaalinen ja nonverbaalinen viesti välittyy vastaanottajalle visuaalisesti, auditiivisesti tai eri kineettisten kanavien kautta (Rimpilä 1995, 3) eli hyvin monikanavaisesti.

Kasvatus on vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa kasvattaja ja kasvatettava vaikuttavat toisiinsa. Sille on ominaista kasvattajan ehdoton auttamistahto ja kasvatettavan puolenpito. Opetustyössä pidetään tavoiteltavana viestintämuotona puhuttua ja kirjoittua kieltä. Tuolloin sanaton viestintä nähdään oheisviestintänä. (Holmia 2001, 13–14.) Toimivaan vuorovaikutukseen kuuluvat kummankin osapuolen läsnäolo, odottaminen, vastaaminen, ilmaisun mukauttaminen ja tulkinnan tarkastaminen. (Kygäs & Hentinen 2008, 97.) Kontaktin luominen, itseilmaisuu ja kuuntelu sekä havainnointi ovat vuorovaikutukseen liittyviä taitoja, joita opetussuhteissa tarvitaan. Opetustilanne voidaan nähdä esiintymistilanteena, jolloin tarvitaan vuorovaikutustaitoja, joiden avulla opettaja saa aikaan kuuntelumotivaation ja pitää sitä myös yllä. Hyvä esiintyjä aktivoi kuuntelijoita ja antaa tilaa kysymyksille sekä kuuntelee ja havainnoi yleisöä reagoiden myös sanattomiin viesteihin. (Kallio, 1-5.)

Vuorovaikutusta opiskelussa voidaan toteuttaa erilaisissa oppimisympäristöissä, kuten lähi-, etä- tai itseopiskeluna. Lähiopiskelua toteutetaan oppitunneilla ja erilaisissa opintopiireissä. Lähiopiskelussa eli Face to face- vuorovaikutuksessa opettajan ja opiskelijoiden välillä mahdollisia toteutustapoja voivat olla esim. luennot ja ryhmätyöt (Menetelmiä ja välineitä) sekä draama, musiikki, NLP ja ongelmaperustainen oppiminen.

Sana ”dia – logos” tarkoittaa välissä olevaa tai väliin koottua. Ajatuksena on, että on olemassa jotakin, joka on lähtöisin kahdesta tai useammasta lähtökohdasta, mutta joka sijoittuu niiden väliin. Avoimessa dialogisuudessa on lähdeittäviä siitä, että emme ymmärrä toisia ihmisiä heitä kohdatessamme. Vaikka kaikilla on sama esinemaailma ja luonto, on kaiken ympärillämme olevan merkitys jokaiselle yksilöllinen. Jokaisen ihmisen todellisuus on siis erilainen. Jokainen on omassa paikassaan maailmassa, on ollut siinä aina, eikä ole olemassa jotakin yksiselitteistä kohtaa, jossa voisimme ymmärtää toistemme maailmankuvan.

Sokrateen keskusteluperinteeseen pohjaava dialogisen filosofian päämääränä on totuus ja yhteisymmärrys. Dialogisten puhetilanteiden tulisi olla mahdollisimman arvovapaita ja ilman ennakkokäsityksiin sidottuja. Dialoginen filosofia painottaa vapaata keskustelua. (Koukku 2007.)

Ekholmin ja Salmenkankaan (2008, 114) mukaan dialogi on yhdessä ajattelemisen taitoa, joka tarkoittaa, että yksilö ei enää pidä omaa kantaansa lopullisena. Hän näkee mielipiteensä vain askeleena kohti lopputulosta. Dialogisessa vuorovaikutuksessa ei ole kyse ainoastaan puhumisesta. Tavoitteena on saavuttaa uusi ymmärrys tunteiden, toiminnan ja keskustelun sisällön kautta. Dialogin päämääränä on synnyttää oivalluksia ja sen tärkeimmät keinot ovat kuuntelu, kunnioitus, odotus ja suora puhe. Dialogi voi käsittää ennemminkin suhtautumistapana kuin menetelmä. (Ekholm & Salmenkangas 2008, 114–115.)

Dialogisuuden kautta jäsenämme maailmaamme aktiivisesti uudelleen kohdatessamme uusia ihmisiä ja tilanteita. Monikulttuurisissa opetusryhmissä avoimen dialogisuuden merkitys kohoaa erityisen suureksi. Erilaisiin opetus- ja keskustelutilanteisiin osallistuvien ymmärrys maailmasta saattaa poiketa toisistaan huomattavasti. Avoimeen dialogiin voidaan päästä vain harjoittelemalla avoimuutta suhteessa maailmaan.

3.3 Motivoitumisperusteet vuorovaikutuksessa

Ihmiset havaitsevat ja unohtavat ympärillä tapahtuvia asioita eri tavoilla, jotka ovat lähtöisin koetusta elämästä, arvoista ja uskomuksista. Vuorovaikutukseen liittyy ns. motivoitumisperusteita tai erottelutyylejä, joiden kautta ihmiset suodattavat informaatiota ja kohdistavat mielenkiintonsa. Jatkumona kuvattujen erottelutyilien tunteminen helpottaa vuorovaikutusta. Työssä, opiskelussa, kotona tai eri elämäntilanteissa vallitsevien tilanteiden mukaan ihminen voi sijoittua janoilla eri paikkoihin – ääripäihin tai keskelle. (Toivonen & Kiviaho 1998, 202.) Erottelutyilien tunnistaminen helpottaa opettajan työtä erityisesti monikulttuurisessa opetuksessa, jossa opiskelijat tulevat erilaisista kulttuureista ja ovat yleensä tottuneet toisenlaiseen kommunikointiin kuin Suomessa. He ryhtyvät usein helpommin keskustelemaan

opettajan kanssa suomalaisiin opiskelijoihin verrattuna. Voisi jopa sanoa, että he motivoituvat nopeammin kuin me.

Motivoitumisperusteet eli erottelutyylit jaetaan kuuteen tasoon:

1. Kohti – Pois
2. Sisäisesti motivoitunut – Ulkoisesti motivoitunut
3. Samuus – Erot
4. Kokonaiskuva – Yksityiskohdat
5. Mahdollisuudet – Menettelytapa
6. Ihmiset – Asiat. (Toivonen & Kiviaho 1998, 203.)

Toiset ihmiset motivoituvat tavoitteista, joihin he pyrkivät – toiset taas ongelmista ja asioista, joita he yrittävät välttää. Joustava liikkuminen ääripäiden välillä helpottaa vuorovaikutuksen mukauttamista ja vähentää turhia väärinymmärryksiä. (Toivonen & Kiviaho 1998, 203.) Molempien ääripäiden mukaisten näkemysten huomioiminen luo paremmat edellytykset onnistuneelle dialogille kulttuurien välisessä kohtaamisessa eri oppimisympäristöissä. Opettaja kykenee tehokkaammin ja joustavammin selviytymään vaikeista tilanteista, kun hänellä on laaja näkemys motivaatioon vaikuttavista tekijöistä.

Kohti-tyylillä ihminen motivoituu tavoitteista ja Pois-tyylillä ongelmista. (Toivonen & Kiviaho 1998, 204-205.) Motivaation suunnan voi selvittää esimerkiksi kysymällä opiskelijalta, mikä hänelle on tärkeää opiskelussa. Vastauksen ollessa joku tulevaisuuden unelma-ammatti hän motivoituu tavoitteista. Toisaalta pelätessään jäävänsä työttömäksi hän motivoituu ongelmista.

Motivaation lähde vaikuttaa toiseen tyyliin. Sisäisesti motivoitunut ihminen päättää itse onnistumisensa kriteerit toimintatavoilleen. Hän ei kaipaa palautetta, jonka hän kokee yleensä informaationa. Hän kokeilee itse asioita saadakseen niistä varmuuden. Ulkoisesti motivoitunut tarvitsee palautetta onnistumisestaan. Riittävän ja säännöllisen palautteen puute vaikeuttaa hänen motivoitumistaan, eikä hän tee päätöksiä ennen kuin on kuullut muiden näkemyksiä. Informaatio on hänelle yleensä neuvo. Tämä jaottelu liittyy päätöksentekoprosessiin eikä niinkään itsetuntoon. (Toivonen & Kiviaho 1998, 211-215.) Motivaation lähde selviää kysymällä opiskelijalta, kuinka hän tietää

tehneensä työn hyvin. Hyvä tunne viittaa sisäisesti motivoituneeseen ja arvosana ulkoisesti motivoituneeseen opiskelijaan.

Kolmannessa tyyliässä erotellaan havaitsemisen kohde. Samuus-ihmiset etsivät yhdenmukaisuuksia pyrkien harmoniaan ja Erot-ihmiset eroavaisuuksia pitäen muutoksista. Samuus-ajattelu hyödyttää tilanteita, jolloin rakennetaan yhteisymmärrystä kokemuksen pohjalta. Erot-ajattelun hyöty ilmenee parhaiten nopeissa muutostilanteissa. (Toivonen & Kiviaho 1998, 227-237.) Tasaisen ja muutosihmisen sijainnin voi saada selville kysymällä, kuinka opiskelijat kokee opiskelun tänä vuonna verrattuna viimevuotiseen. Mikäli hän on oppinut paljon uutta ja laajentanut tietojaan, hän on muutosihminen. Mikäli opiskelijasta tuntuu, että opinnot etenevät tasaiseen tahtiin ilman mitään erikoisempaa, kyseessä on mitä ilmeisimmin harmoniaan pyrkivä ihminen.

Neljännessä tyyliässä kuvataan kokonaiskuvaa ja yksityiskohtia motivaation lähteenä. Kokonaiskuva-ihmiset haluavat ymmärtää laajoja kokonaisuuksia etsien suuria linjauksia ja he voivat kyllästyä yksityiskohtaiseen ja tarkkaan asioiden käsittelyyn. He osaavat siirtyä ketterästi aiheesta toiseen. Yksityiskohta-ihmiset ovat perusteellisia käsitellen asioita lineaarisesti ja lähtien liikkeelle yksityiskohdista. Kokonaiskuva tarkentuu heille kysymysten, tarkennusten ja konkreettisten ehdotusten kautta. Yksityiskohta-ihmiset eivät pidä yleisellä tasolla pidettyä esitystä uskottavana ja kokonaiskuva-ihmiset kyllästyvät, jos esityksessä on liikaa nippelitietoa. (Toivonen & Kiviaho 1998, 238-244.) Kokonais- ja yksityiskohta-opiskelijan luonne on helppo selvittää kysymällä, kuinka paljon opintosuorituksia hän on saavuttanut syksyn aikana. Kokonaiskuva-opiskelija kertoo loppusumman ja yksityiskohta-opiskelija käy läpi kaikki opintojaksot ja niiden pistemäärät erikseen.

Mahdollisuudet ja menettelytapa toimivat viidennen tyylin perustana. Mahdollisuudet-ihmiset eivät pidä säännöistä eivätkä sitoutumisesta, sillä ne rajoittavat vaihtoehtoja. He kehittävät ja kokeilevat mielellään uusia menetelmiä ja toimintatapoja. Menettelytapa-ihmisille pitää olla selkeät ohjeet, jotta he pystyvät toimimaan oikein. Ilman ohjeita he ovat toimintakyvyttömiä. Oikean ja hyvän toimintatavan löytäessään he ovat motivoituneita toistaen sitä yhä uudelleen. (Toivonen & Kiviaho 1998, 248-252.) Motivaation perusta selviää kysymällä esimerkiksi, mikä opiskelijasta tulee isona.

Mikäli vastaus on epämääräinen, eikä opiskelija tiedä vielä tarkkaan lopullista ammattivalintaa, kyseessä lienee mahdollisuudet-opiskelija. Jos vastaus on tarkka ammatti, niin kyseessä on menettelytapa-opiskelija. Yleensä mahdollisuudet-ihmiset ovat idearikkaita kehittäen uusia asioita ja menettelytapa-ihmiset suorittavat tehtävät loppuun asti.

Viimeisessä eli kuudennessa erottelutyylissä kohteena ovat ihmiset ja asiat. Ihmiset-tyylissä päähuomio on ihmisiin liittyvissä tilanteissa ja tapahtumissa, jotka jäsentyvät tunteiden, tunnelmien ja ilmapiirin kautta. Asiat-tyylissä ihmisiin liittyvät huomioidut ovat epäolennaisia, kun taas asiatiedot ja konkreettiset tehtävät tärkeitä. (Toivonen & Kiviahho 1998, 254-260.) Mielenkiinnon kohteen voi helposti selvittää pyytämällä opiskelijaa kuvailemaan ja kertomaan esimerkiksi viikonlopun tapahtumista tai kesälomakokemuksista, jolloin ihmisiin suuntautunut henkilö kertoo, kenen kanssa on viettänyt aikaansa ja asiatyylinen henkilö kuvailee tekemisistään tarkemmin.

4 Dialogiset opetusmenetelmät monikulttuurisessa opetuksessa

Tässä kappaleessa tulemme esittelemään omassa työssämme käyttämiä opetusmenetelmiä, jotka mielestämme soveltuvat hyvin monikulttuuriseen opetukseen.

4.1 NLP eli Neuro – Linguistic - Programming

Hyvä vuorovaikutus on ajattelutapa, jonka avulla voi saada hyvän kontaktin erilaisiin ihmisiin ja heidän ymmärtämiseen sekä hyvän yhteistyön ja jatkuvan oppimisen. Se antaa myös toimintamalleja yllättäviin tilanteisiin ja auttaa ratkaisemaan ongelmia eri osapuolia tyydyttäen. NLP eli Neuro – Linguistic Program tarkastelee ns. karttoja ihmisten tavoista muodostaa käsityksensä, ajattelutapansa ja maailmankuvansa. NLP:n avulla voi avata myös toisen ihmisen kartan ja niin tarvittaessa sen muuttamistavan.

Mielikuvia pidetään usein todellisuutena, jolloin käsitykset voivat muodostua riittämättömän informaation perusteella. (Toivonen & Kiviaho 1998, 13-14.)

NLP:ssä on kolme perusnäkökulmaa kokemusten tarkasteluun. Ensimmäisessä näkökulmassa joku asia koetaan omin silmin, eläytyneenä omasta lähtökohdasta. Toisessa näkökulmassa asia koetaan, kuten vuorovaikutustilanteessa oleva ihminen kokee sen, eli astutaan tämän asemaan. Kolmas näkökulma tarkoittaa etääntymistä eli itsensä ja muiden välisen suhteen havainnointia ulkopuolisen tarkkailijan silmin ikään kuin ”kärpänen katossa”. (Dilts 1997, 245.)

NLP:n mukaan hyvä vuorovaikutus on toisaalta ajattelutapa eli yleinen suhtautuminen ja toisaalta joukko malleja ja tekniikoita eli toimintatapoja. Edellämainittujen lisäksi tarvitaan ns. sovellusavain ajattelutavan integrointiin ja tekniikkojen soveltamiseen eri tilanteissa. Sovellusavaimeen sisältyy tavoite, palautteen luku ja oman toiminnan joustavuus. Tavoitteen avulla tunnistetaan päämäärä, palautteen avulla tarkistetaan, ollaanko menossa tavoitteeseen ja oman toiminnan joustavuudella voidaan muuttaa omaa toimintaa, ellei olla menossa kohti tavoitetta. (Toivonen & Kiviaho 1998, 41-42.)

On olemassa erilaisia oppijoita ja oppimistyyliä sen mukaan, miten ja minkä kanavien kautta ihmiset hahmottavat ja oppivat asioita. Tiedon vastaanottaminen tapahtuu eri aistikanavien kautta, jolloin puhutaan neljästä erilaisesta kartasta eli miellejärjestelmästä. Miellejärjestelmät jaetaan neljään osaan eri aistien käytön perusteella: visuaalinen eli näköaistiin perustuva, auditiivinen eli kuuloaistiin perustuva, kinesteettinen eli tuntoaistiin perustuva ja loogis-järkevä, jossa asiat prosessoidaan mielessä käsitteinä. (Toivonen & Kiviaho 1998, 101-105.)

Miellejärjestelmät perustuvat eri aistien käyttöön ja ohjaavat tapaamme havaita ja prosessoida asioita. Miellejärjestelmät vaikuttavat mm. ajatteluun, ymmärtämiseen ja oppimiseen. Useimmilla ihmisillä on käytössään 1-2 suosikkijärjestelmää ja 1-2 saattaa olla heikompana. Voimme kuitenkin kehittää heikompien järjestelmiemme käyttöä ja sillä tavoin parantaa vuorovaikutustaitojamme erilaisten ihmisten kanssa. Eri miellejärjestelmissä vuorovaikutus on erilaiselta vauhdiltaan, rakenteeltaan ja sisällöltään. (Toivonen & Kiviaho 1998, 103.)

Jokainen miellejärjestelmä huomioi todellisuudesta vain tietyn osan. Sama kokemus eri miellejärjestelmillä käsiteltynä on sisäisenä kokemuksena erilainen. Kun osaamme käyttää kaikkia miellejärjestelmiä, saamme enemmän irti ympäröivästä todellisuudesta. Voimme opetella puhumaan "kaikilla neljällä kielellä" ja voimme myös ohjata toista kommunikoimaan niin, että itse ymmärrämme paremmin.

Visuaalisesti prosessoiva henkilö käyttää mielellään puheessaan näkemiseen liittyviä sanoja ja hänelle on tärkeää, miltä asiat näyttävät. Hänellä on näkömuisti ja hän hahmottaa asiat mielessään usein kuvina ja tarvitsee ymmärtääkseen ja oppiakseen ensin kokonaiskuvan asiasta. Yksityiskohtien hakeminen kokonaiskuvasta on hänelle helppoa ja nopeaa, ne voi hakea missä järjestyksessä tahansa. Oppiessaan hän tekee muistiinpanoja, jotka ovat yleensä siistejä ja selkeitä. (Toivonen & Kiviaho 1998, 104.) Hän oppii esim. tietokoneohjelman lukemalla manuaalista.

Auditiivisesti prosessoiva henkilö käyttää mielellään puheessaan kuulemiseen liittyviä sanoja. Järjestys on hänelle tärkeää. Hänellä on kuulomuisti ja hän hahmottaa asiat lineaarisesti järjestyksessä. Yksityiskohdista muodostuu kokonaisuus. Tiettyä asiaa hakiessaan hän ikään kuin kelaat kasettia alusta alkaen siihen asti, mistä asia löytyy. Auditiivinen henkilö oppii kuuntelemalla. (Toivonen & Kiviaho 1998, 104-105.) Hän oppii esim. tietokoneohjelman käytön, kun joku selittää sen hänelle.

Kinesteettisesti prosessoiva henkilö käyttää mielellään puheessaan tuntemiseen, tunnelmiin ja tekemiseen liittyviä sanoja. Mukavuus ja ilmapiiri ovat hänelle tärkeitä. Hänellä on lihasmuisti ja hän hahmottaa asiat konkreettisten esimerkkien, käytännön ja kokemuksellisuuden kautta. Asioiden järjestyksellä ei ole väliä. Kinesteettinen henkilö oppii tekemällä ja itse kokeilemalla. Hän on kärsimätön teorioista puhuttaessa ja muistaa yleensä vain, mitä tehtiin ja harjoiteltiin käytännössä. (Toivonen & Kiviaho 1998, 105-106.) Kinesteettisyys on tyypillistä monikulttuurisessa oppimisympäristössä.

Loogis-järkevää prosessointityyliä käyttävälle ihmiselle tieto, loogisuus, järkevyys, käsitteet, mallit ja teorit ovat tärkeitä. Osa tietoa ja abstrakteja käsitteitä mielletään eri tasolla kuin aistikokemus, niitä ei voi käsitellä suoraan mielteinä, vaan kielellisesti. Hän määrittelee mielellään käsitteet ja sanat ja haluaa perustelut asioille. Ajattelu on

kielellistä ja käsitteellistä. Hän muistaa koulutuksesta tärkeät ajatukset sekä on kiinnostunut tutkimustuloksista ja kirjallisuudesta, eikä niinkään käytännön kokeilusta. (Toivonen & Kiviaho 1998, 105.)

Opettajan kannattaa suunnitella opetuksensa siten, että vuorovaikutus onnistuu eri miellejärjestelmiä omaavien opiskelijoiden kanssa yhtä hyvin. Oma mielikanava ohjaa tietenkin valintoja, mutta havainnollistamisessa on hyvä huomioida eri oppimistavat ja vastaanottamiskanavat. Opettaja viestii oman kanavansa avulla parhaiten. Joku voi kertoa tarinoita ja toinen taas piirrellä fläppitaululle. Vaihtelevat opetus- ja havainnollistamistavat ovat mahdollisia erilaisten oppijoiden kanssa. Ryhmätöissä voi hyödyntää opiskelijoiden erilaisia kanavia asioiden käsittelemisessä ja välittämisessä muille. Yhteistoiminta lisää myös suvaitsevaisuutta ja yhteistä ymmärrystä.

Matkailun monikulttuurisessa opetuksessa ja opiskelussa korostuvat kaikki miellejärjestelmät: visuaalinen, audittiivinen, kinesteettinen ja loogis-järkevä prosessointityyli, jotka pitää huomioida opetuksessa tarjoamalla erilaisia tapoja oppia asioita. Opiskelijat käsittelevät paljon visuaalisia kuvamateriaaleja ja tekstejä maailman eri kohteista ja elämyksistä saadakseen mahdollisimman paljon todellista tietoa erilaisista olosuhteista. Matkojen suunnittelu on loogisesti etenevä prosessi, johon tarvitaan audittiivisia taitoja mm. asiakkaiden kertoessa toiveistaan kuullun ymmärtämistä ja muistamista erityisesti vieraita kieliä puhuttaessa.

Matkoihin liittyy aina paljon tuntemuksia, tunnelmia ja tekemistä, mitkä kuuluvat kinesteettiseen miellejärjestelmään, jossa käytäntö ja kokemus ovat vallitsevia. Loogis-järkevälle eli audittiivis-loogiselle prosessointitavalle tieto, teorian, loogisuus ja järkevyyt ovat tärkeitä. Matkan organisointi vaatii keskittymistä sen eri vaiheisiin alusta loppuun ”lineaarisen” etenemiskaavan mukaisesti. Matkailussa tutustutaan eri kulttuureihin, arvoihin ja tapoihin, jolloin olemassa olevan tiedon pohjalta pitää osata tarjota erilaisille matkailijoille heille sopivia kohteita ja matkaelämyksiä. Matkailussa pitää huomioida kaikenlaiset ihmiset, joilla on hyvin erilaiset ja vaihtelevat taustat sekä äärettömän monipuoliset kiinnostuksen kohteet.

4.2. Ongelmaperustainen oppiminen eli PBL

Ongelmaperustainen oppiminen (problem-based-learning) –käsitteestä ei ole yhtä ainutta määritelmää (Perttilä 2004, 20), mutta se voidaan luontevasti liittää tutkivaan oppimiseen (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 288). PBL onkin koko opetussuunnitelman tasolla vaikuttava oppimisen ja opettamisen organisoinnin strategia. Sen avulla pyritään teorian ja käytännön kiinteään yhdistämiseen sekä eri tieteenalojen integrointiin. PBL:n taustalla on humanistinen ihmiskäsitys, joka korostaa vahvasti uskoa yksilön omaan tahtoon ja kykyihin. Sen mukaan ihminen on kykenevä ja vapaa tekemään valintoja omin tavoitteisiin päästäkseen sekä luova ja kehittyvä. (Paukkala 2000, 14-15.)

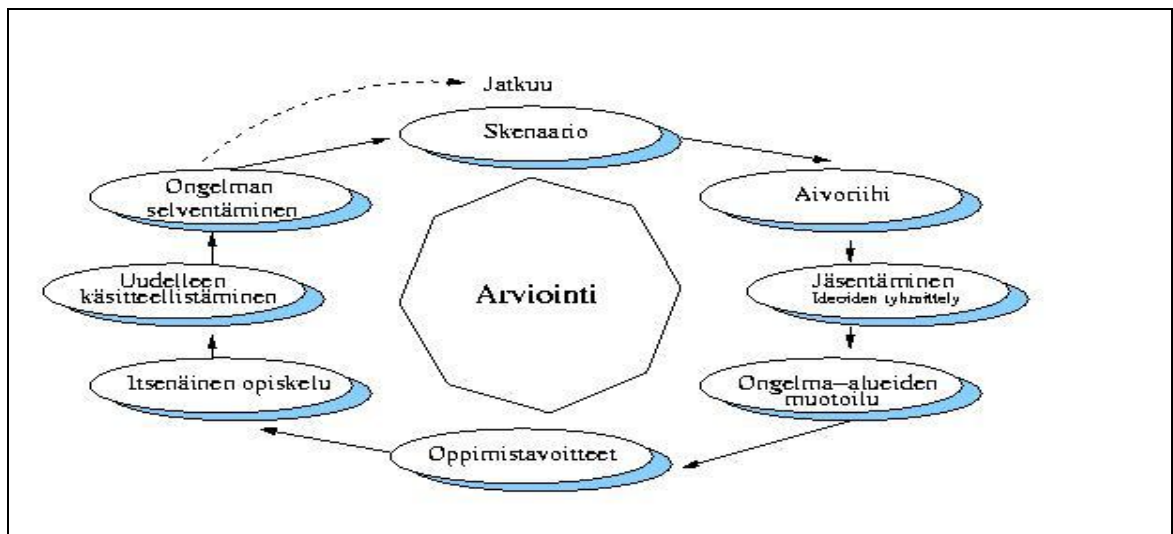
Tämän opetusstrategian tavoitteena on, että opiskelija oppii lähtemällä tutkimaan ongelmatilanteita työelämästä käsin. Ongelma tarkoittaa tässä tapauksessa kysymyksen asettelua tai hypoteesia, mitä pitää selvittää, valaista tai analysoida. Yhtenä perustavoitteena on myös kehittää opiskelijan ongelmaratkaisukykyä, yhteistyökykyä ja antaa valmiuksia elinikäiseen oppimiseen. Tällaisia asiantuntijoita työelämä tarvitsee jatkuvasti muuttuvissa olosuhteissa. (Paukkala 2000, 14-17.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessä yksi tärkeä perusolettamus on ryhmän keskinäinen vuorovaikutus. Tällöin oppimisen kannalta keskeistä on yksilöllisen työskentelyn lisäksi ryhmän asettamat omat tavoitteet ja vuorovaikutuksellinen tiedonrakentelu oppimistuotoksen saavuttamisessa. (Kainulainen & Ruotsalainen, 5.) PBL – menetelmä korostaa opiskelijan omaa aktiivisuutta ja vastuuta omasta oppimisestaan sekä kykyä kriittisesti hakea ja arvioida tietoa että oppimistaan. Tällöin opetuksen painopiste siirtyy opettajasta opiskelijaan ja oppimiseen. Opettajan rooli on olla enemmänkin resurssihenkilö ja oppimisen ohjaaja tässä vuorovaikutteisessa ryhmätyöskentelyssä minimoiden luento-opetuksen ja tukien itsenäistä opiskelua. (Paukkala 2000, 17.)

Ongelmaperustaisen oppimisen pääkomponentit ovat oppimisheräte eli ongelman muotoilu, itseohjautuva oppiminen, ongelmanratkaisuprosessi, ryhmän toiminta ja arvioiminen. Oppimisheräte toimii oppimisen lähtökohtana ja sen tehtävänä on aktivoida opiskelijan aiempi tieto aihepiiristä käyttöön. Opiskelijan itseohjautuvuus uuden tiedon hankkimiseen ja ryhmätoiminnan ongelmanratkaisu oppimisherätteestä

käsin antavat valmiuksia tiimityöhön, vuorovaikutukseen sekä kriittiseen ajatteluun ja arviointiin.(Perttilä 2004, 28-38.)

PBL-opiskelu on prosessiluonteista, joka noudattaa kehämäistä muotoa. Opiskelu sisältää niin työskentelyä ryhmässä kuin myös yksilön omaa työskentelyä esimerkiksi tiedonhankinnan sekä ryhmän yhteisen tietämyksen varaan rakentuvan oman reflektoinnin muodossa. Prosessiin kuuluu myös perinteisiä opiskelun muotoja, kuten asiantuntijaluennot ja kirjallisuus. PBL:ssä keskeinen osa opiskelua ovat tutoriaalit eli ryhmätapaamiset, joissa alle 10 opiskelijan ryhmät työskentelevät ongelmaperustaisen opiskelun syklin vaiheita noudattaen ja mukaillen. Tutoriaaleissa on mukana myös opiskelumuodon että sisällön asiantuntijana tutor, joka ei toimi perinteisen opettajan tavoin, vaan pyrkii ohjaamaan hienovaraisesti ryhmän toimintaa asetettujen tavoitteiden mukaiseksi. (Hyppönen 2004, 8 – 10.)



Kuvio 3. Ongelmaperustaisen oppimisprosessin kehä. (Hyppönen Olli 2004, 9.)

Ongelmaperustaisen oppimisprosessin kehä (kuvio 3) alkaa oppimisherätteestä, joka voi olla mm. kuva, draama, kertomus, tapahtuma, ilmiö tai ongelma. Seuraavaksi oppimisherätettä eli ongelmaa selvennetään aivoriihen muodossa ja kartoitetaan, mitä asiasta entuudestaan tiedetään ryhmässä. Tämän tiedon pohjalta ilmiötä järjestellään osa-alueiksi, sekä näiden tietojen pohjalta laaditaan oppimistehtävät ja suunnitellaan tiedonhankinta. Tiedonhankinnan jälkeen, noin viikon kuluttua, ryhmä kokoontuu jälleen istuntoon eli tutoriaaliin, jossa kukin opiskelija tuo ryhmälle tietoiseksi omat

uudet tietonsa. Näin ryhmä pääsee vuorovaikutuksellisesti neuvotellen hakemaan yhteistä ratkaisua oppimistehtäviin sekä niiden kautta löytämään ratkaisut lähtötilanteen kysymyksiin. Oppimisprosessi ei pääty vielä ryhmän yhteiseen tuotokseen. Tämä prosessi jatkuu edelleen ja jokainen opiskelija täydentää oppimistaan oman lisäopiskelun ja reflektion avulla. He palauttavat omaan oppimiseensa liittyvän tuotoksen oppimista seuraavalle ja ohjaavalle tutorille eli opettajalle. (Hyppönen 2004, 8 – 10.)

Ongelmaperustaisen oppimisen syklin vaiheet voidaan jaotella käytettävien vuorovaikutusmuotojen ja toiminnan mukaan. Ryhmän kesken tapahtuva vuorovaikutus vaihtelee syklin aikana hyvin intensiivisestä ja koko ryhmän osallistumisista vaativasta aivoriihestä yksilökeskeiseen tiedonhankinnan vaiheeseen. Lisäksi sisältöjen jäsentelyssä käytetään vuorovaikutuksellisia visuaalisia tai muita konkretisoinnin ja ilmiön kuvaamisen keinoja. (Kainulainen & Ruotsalainen, 6.)

PBL:n vahvuudet:

1. *Opiskelijan kykyjen, kompetenssin ja työhön liittyvien taitojen kehittäminen*
2. *Opiskelijoiden kokemusten käyttäminen oppimisen voimavarana*
3. *Aktiiviseen ja yhteistoiminnalliseen oppimiseen kannustaminen ja tasavertaisen oppijayhteisön luominen*
4. *Vastuullisuuden ja itseohjautuvuuden edistäminen oppimisessa*
5. *Oppimisen kokonaisvaltaisuuden huomioon ottaminen kytkeillä tunteet, arvot ja motiivit sekä persoonallinen kasvu yhteen oppimisprosessissa*
6. *Avoin, joustava ja monipuolinen oppimiskeskeinen arviointi sekä opettajan oman työn arviointi.*

Toimiessaan voi saada opiskelijat itsenäisesti ja aidosti ratkomaan alaan liittyviä haastaviakin ongelmia. Tukee opiskelijan omaa ajatteluprosessia. (Ongelmaperusteinen opiskelu verkossa).

4.3 Draamakasvatuksen mahdollisuudet monikulttuurisessa opetuksessa

1900-luvun alussa kasvatustieteen filosofi John Deweyn ajatuksia alettiin soveltaa amerikkalaisten ja englantilaisten koulujen teatteriopetuksessa. Näistä suuntauksista sai

alkunsa draamakasvatus. Suomeen draamakasvatus saapui 1960 – 1970 -lukujen vaihteessa. Sen perusta on pääasiallisesti brittiläisessä perinteessä. Melko pitkältä historiastaan huolimatta draama etsii edelleenkin paikkaansa Suomessa suurelta osin siitä syystä, ettei draamalla ja teatterilla ole virallista asemaa perusopetuksessamme muiden taideaineiden rinnalla. Tähän draamakasvattajat ja teatterityöntekijät odottavat innokkaasti muutosta loppuvuodesta 2010 tai viimeistään keväällä 2011, kun lausuntokierroksella kulkevassa peruskoulun tuntijakouudistuksen ehdotuksessa on draama nostettu itsenäiseksi oppiaineeksi.

Draamakasvatuksen termistö on osin päällekkäistä, eikä noudata kovinkaan selkeästi johdonmukaista linjaa. Tässä kappaleessa sanaa draama käytetään kuvaamaan draamakasvatuksen toiminnallista muotoa erotuksena kirjoitetusta draamasta.

Oppimisympäristönä draama on teatterin muotokielen sisältävää sosiaalista, yhteistoiminnallista oppimista. Merkitykset syntyvät prosessissa ja osallistujat toimivat draaman sisällä yhtäaikaaisesti. Draaman muoto voi olla hyvin avoin, osallistujien tarpeita kartoittava ja esiin nousseita aiheita käsittelevä tai selkeämmin ennalta päätettyyn aiheeseen sidottu esimerkiksi aineopetuksen yhteyteen suunniteltu draamaprosessi. Pedagoginen draama on metodi, jonka avulla voi työskennellä draamallisen hahmottamisen, vuorovaikutuksen ja teatterin keinoin opetuksessa.

Teatteritaiteen alakäsitteenä draama sisältää jo lähtökohtaisesti monimuotoisen vuorovaikutuksen. Oppiminen draamassa nähdään luovana, aktiivisena, sosiaalisena toimintana. Heikkisen (2004, 127) mukaan oppimisen näkökulmasta draaman teoriapohja on kokemuksellisessa oppimisessa ja yleisemmin viitataan Deweyn (1934/1980), Kolbin (1984) ja Savan (1993) teorioihin. Draamakasvatuksen piirissä kolmikkoon lisätään Jonathan Neelandsin näkemykset, jolloin draaman ominaispiirteet saadaan kokemuksellisen ja taiteellisen oppimisen kehälle mukaan (Heikkinen 2004, 127). Keskeistä kokemukselliselle oppimiselle on reflektointi. Reflektoinnin avulla oppija saavuttaa uuden ymmärtämisen tason tutkimalla tietojaan ja kokemuksiaan. Oppiminen on näin ollen jatkuvaa syklistä liikettä; se alkaa ja päättyy kokemuksen prosessointina.

Draamatyön pohja löytyy kognitiivisen ihmiskäsityksen ja kokemuksellisen oppimisnäkökuvan piiristä. Kognitiivisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen on aktiivinen, tavoitteellinen, itsenäisesti ajatteleva ja tilanteen huomioon ottava. Ihmisen käyttäytymisessä on olennaista aikaisemmat kokemukset ja niiden pohjalta tehty tulkinta tilanteesta sekä arvio tilanteesta mahdollisista toimintatavoista ja lopulta käyttäytymistä koskeva päätöksenteko. Ihmisen käsitys maailmasta ja itsestään osana sitä muokkautuu jatkuvasti kognitiivisen oppimisen myötä. (Kognitiivinen ihmiskäsitys.)

Oppiminen draamassa tapahtuu kahden maailman, todellisen ja kuvitellun, samanaikaisessa olemisessä. Tätä ulottuvuutta kutsutaan draamakasvatuksen piirissä esteettiseksi kahdentumiseksi (metaxu, metaxis, methexis, in-betweeness). Draamatyössä ollaan tietoisia todellisesta minästä ja maailmasta, mutta samanaikaisesti vapaita heittäytymään toiseen maailmaan, kokeilemaan toista olemisen tapaa. Bowellin ja Heapin (2005) mukaan lapset tutkivat draamallisissa leikeissä itseään kaikissa mahdollisissa ja mahdottomissa maailmoissa ja löytävät maailmojen väliset erot. Esteettinen kahdentuminen sisältää erojen ja erilaisten näkökulmien tunnistamisen voimavarana ja muutoksen mahdollisuuden sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. (Bowell & Heap, 2005, 12.)

Kun draama toimii opetusmenetelmänä, sen potentiaali heterogeenisissä ryhmissä on valtava. Draaman avulla voidaan esimerkiksi ohittaa kielelliset vaikeudet, sillä se mahdollistaa kehollisen nonverbaalin vuorovaikutuksen. Draamassa oppimismuoto on usein kokonaisvaltainen ja kollektiivinen. (Heikkinen 2004, 137.) Opetettavan aineen lisäksi draamassa opitaan aina itsestä, toisesta, ympäröivästä maailmasta sekä omasta ja toisen suhtautumisesta maailmaan.

4.4 Musiikki ja monikulttuurisuus

Suomessa soitonopettajien koulutus poikkeaa muista kasvatusalan ammattilaisista, soitonopettajat koulutetaan erillään ammattikorkeakouluissa tai Sibelius-Akatemiassa, ja tähän asti pääpaino on ollut enemmän musiikillisen tradition ja instrumentin hallitsemisessa, kuin laajemman pedagogisen kokonaisuuden hahmottamisessa. Alan

tutkimus ja tieteellinen kehitys ovat näin ollen lapsenkengissä, mistä seuraa että huomio opetuksen sosiaaliin, kulttuuriin tai institutionaaliin konteksteihin on ollut hyvin vähäistä. (Moisio & Suoranta 2009, 27.)

Soitonopetus on muodostunut alunperin vahvasti nuottisidonnaiseksi sekä teos-, instrumentti- ja tekniikkalähtöiseksi. Tästä johtuen pedagoginen kirjallisuus joka käsittelee aihetta, keskittyykin lähinnä nuotinluvun, tekniikan ja tulkinnan ohjaamiseen. Soitonopetustapahtuma voidaan nähdä eräänlaisena ”musta laatikko”, josta on olemassa erittäin vähän tietoa. (Moisio & Suoranta 2009, 30.)

Soitonopetus, olipa se sitten yksilö-/ryhmäopetusta, edellyttää aktiivista ja vuorovaikutteista kommunikointia opettajan ja oppilaan/oppilaiden välillä. Aktiivinen vuorovaikutus yksilösoitonopetuksessa edellyttää myös aktiivista dialogia, josta Heikinheimo käyttää termiä ”vuorovaikutuksen intensiteetti” (Heikinheimo 2007). Heikinheimo kirjoittaa:

”Intensiteetti nähdään tällöin yhteiseksi ja yhdessä tuotetuksi ja ylläpidetyksi tilanteen luonteeksi.” — — “Musikin ja soiton opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa on nähtävissä intensiteetin käsitteen ratkaiseva merkitys monille opettajille. Auktoriteetit, kuten Neuhaus, Galamian, Casals tai Auer viittaavat intensiteettiin tärkeänä tekijänä fraseerauksen, dynaamisten vaihtelujen, soinnin, ilmaisun tai esittämisen yhteydessä. Tutkimusta on sen sijaan varsin vähän. Madsen, Standley & Cassidy (1989) tutkivat opettajan intensiteettiä. Korkean tai matalan intensiteetin havaitseminen osoittautui varsin luotettavaksi. He raportoivat suuressa otoksessaan varsin korkeasta yksimielisyydestä (.90) havainnoitsijoiden kesken.”

Tärkeimpiä näistä olivat: innostunut ilmaisu, katsekontakti, keskittynyt, huomio oppilaissa ja opetuksessa, osallistuminen, täsmällinen tarkka liikehdintä, äänenkäytön voima, energia, tarmo, ei epäröintiä äänessä, suunnitelmallisuus, pätevyys, lyhyet, yksinkertaiset ohjeet, hyvä ryhti, hyvä itseluottamus, muuntelee huomion herätystekniikoita.

Tunnin anti jää heikoksi, jos vuorovaikutus ei toimi oppilaan ja opettajan välillä. Monikulttuurisessa opetuksessa tämä vielä korostuu, koska jos kielellinen kommunikointi on vajaata, kasvaa tällöin vuorovaikutuksen merkitys. Joten toiminta yhdessä ongelmien ja asioiden ratkaisemisessa tunnin aikana on ydinasia yksilöopetuksessa. Musiikin opiskelussa painottuu erityisesti sanaton viestintä, musiikin kautta. Tällöin soittajat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa soittamisen kautta, varsinkin soittotilanteissa on paljon sanatonta viestintää muusikoiden kesken. Juuri tämän takia musiikki on hyvä kommunikointiväline monikulttuurisessa ympäristössä, jos yhteistä kieltä ei löydy. Lainatakseni Oivamäki-Tähtistä:

”...musiikki vaikuttaa mieleemme monin eri tavoin ja monilla eri tasoilla. Musiikki voi lohduttaa, antaa turvaa tai auttaa vaikeiden asioiden läpityöskentelyssä. Musiikki kanavoi tiedostamattomia impulssejamme. Se saa aikaan katarssi[sic]-kokemuksia. Musiikkiin voi sijoittaa tunteita, esimerkiksi vihaa, kuitenkin vahingoittamatta ketään.” (Oivamäki-Tähtinen 2007.)

Kosonen (2001) puolestaan tuo esiin kehollisuuden ilmentymisen musiikin harrastamisen yhteydessä. Esimerkiksi rytmillä on vaikutuksia sydämen sykkeeseen ja musiikki välittyy kehoon mm. eri taajuisina värähtelyinä vaikuttaen näin ollen kehossamme kiihdyttään tai rauhoittaen. Soittimia voikin pitää ”kehon jatkeena” musiikkia tehtäessä. Musiikissa koettavat mielihyvän tunteet voivatkin olla nimenomaan pyrkimistä fyysiseen, omassa kehossa koettuun rentouteen tai keholliseen vireyteen ja aktiivisuuteen. (Kosonen 2001, 17.) Rauhala taas toteaa, että elämys ja mieli ovat tajunnallisen tapahtumisen eräänlaisia perusyksiköjä (Rauhala 1983, 27).

Kosonen kuvaa tajunnallisuutta soittamisen ja musiikkikokemusten tutkimisen kannalta erityisen kiinnostavana olemisen muotona, koska musiikki herättää ihmisessä erilaisia tunteita, kuten mielihyvää, surua, iloa ja jännitystä jotka tajuamme kehon reaktioiden kautta. Musiikin välittyminen tulee tajunnan tasolla aistinvaraisesti tajunnallisen ja osittain tiedostetun ymmärtämisen kohteeksi. (Kosonen 2001, 18.)

Ihminen on olemassaolossaan, jokapäiväisessä elämässä, vuorovaikutuksessa ympäristöönsä ja sen kautta syntyy paljon merkityksiä olemassaoloomme (Kosonen

2001, 21.) Rauhala (1983) kuvaa, että ”jos maailman eli todellisuuden ilmiö ei mitenkään `vaikuta` yksilön olemassaoloon, tämä ilmiö ei kuulu tuon ihmisen tilanteeseen”. Hän toteaa, että: ”opettajuus on situationaalisuuden muotona sitä, että ihminen on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa toiseen ihmiseen”. (Rauhala 1983, 34-36.)

Tämänhetkisessä murrosvaiheessa soitonopetuksen alalla on tarvetta oppimisen ja opettamisen laaja-alaisempaan ymmärtämiseen sekä tutkivaan soitonopettajuuteen. Opetusmenetelmien monipuolisuus tulisi nähdä rikkautena, joka edesauttaa monikulttuurista opetusta. (Siitonen 2005, 11.) Kehitys- ja oppimispsykologiset kysymykset sekä monikulttuurinen kasvatus kuuluvat nykyään myös soitinpedagogeille (Opinto-opas, Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu). Soitonopetustapahtuma nähdään lisäksi moniulotteisempänä kuin aikaisemmin. Siitä ja sen nykytilasta on käyty paljon keskusteluja musiikkijulkaisuissa. Vuosisatoja vanha mestari-kisälli – oppipoikamalli kaipaa kriittistä uudelleenarviointia nykyisessä musiikkioppilaitoskontekstissa. (Siitonen 2005, 11.)

5 POHDINTA - MONIKULTTUURISUUS SWOT-ANALYYSIN NÄKÖKULMASTA

Pohdinnassa tulemme keskittymään niihin vahvuuksiin, heikkouksiin, mahdollisuuksiin sekä uhkiin, joita näemme monikulttuurisessa opetuksessa. Osin nämä ovat meidän omia kokemuksia monikulttuurisuudesta omassa opetuksessamme, osin painotumme teoriassa esiin tulleisiin seikkoihin.

Vahvuudet ja mahdollisuudet

Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehden Etusivun mukaan koulutuksemme on kansainvälisesti korkeaa tasoa ja toteaa raportissaan, että Suomella ei ole varaa jäädä jälkeen muista korkean osaamisen maista. (Koulutustason vahvuudet ja heikkoudet tarkastelussa 2010.)

Kansainvälisessä vertailussa Suomen koulutustaso on hyvällä OECD-tasolla. Suomen keskeisenä vahvuutena pienenä maana on osaaminen ja tuotannon korkea jalostusarvo. Avainasemassa kilpailukyvyn ylläpitämisessä ja kehittämisessä on korkea, maailman kärjen tasolla oleva koulutus- ja osaamistaso. Keskeisimmät kilpailijamaat kehittävät osaamistasoaan eikä Suomella ole varaa jäädä jälkeen muista korkean osaamisen maista, raportissa todetaan. (Koulutustason vahvuudet ja heikkoudet tarkastelussa 2010.)

”Monikulttuurinen opetus näkyy opetussuunnitelmassa, opettajien, oppilaiden ja vanhempien kanssakäymisessä ja tavassa, jolla koulu käsitteellistää opettamisen ja oppimisen. Monikulttuurinen opetus tukee samalla demokratian periaatteita.”

(Monikulttuurikasvatus ja monikulttuurinen koulu - Mitä kaikkea se sisältää? 2004). Suomalainen peruskoulu-järjestelmä onkin hyvä pohja monikulttuurisuuskasvatuksen ja sen tavoitteiden toteutumiselle. Opetuksen perusedellytys on opetussuunnitelma, jonka tulee lähteä monikulttuurisuudesta ja sen arvostuksesta. Tällöin opetus on oppilasta kokonaisvaltaisesti kehittävää mahdollistaen hänelle onnistumisen kokemukset ja elämänhallinnan. Yksi tärkeimmistä monikulttuurisen opetuksen mahdollisuuksista on edesauttaa suvaitsevaisuutta, arvostaa moninaisuutta, luoda uusia ihmissuhteita ja edistää opiskelijoiden samanarvoisuutta. Yhtenä tärkeänä mahdollisuutena voidaan nähdä monikulttuuristen ryhmien tulokset, jolloin syntyy valtavasti uusia ideoita, oivalluksia ja hiljaista tietoa.

Avoimen dialogisuuden mahdollisuuksia ovat verbaalinen ja non-verbaalinen vuorovaikutus, joka korostuu monikulttuurisessa opetuksessa. Yhteisen äidinkielen puuttuminen mahdollistaa opettajaa ottamaan käyttöön erilaisia non-verbaaleja vuorovaikutusmenetelmiä, kuten ilmeitä, eleitä, liikkeitä, etäisyyksiä, tuoksua, kosketusta tai hiljaisuutta. Non-verbaalinen ilmaisen avulla voidaan vaikuttaa vuorovaikutuksen rytmiin esim. hymyllä tai eleellä kannustetaan toista henkilöä jatkamaan puhetta. Usein toinen huomaa helposti, onko kuulija esim. vihainen tai tyytymätön johonkin. Non-verbaalisen kommunikaation avulla voi ilmaista tunteita ja asenteita jopa niin, että kuulija paljastaa perimmäiset ajatukset, vaikka yrittää sanoilla ilmaista toisin. Non-verbaalinen kommunikaatio on aina sidoksissa olemassa olevaan hetkeen, jolloin voidaan helpottaa molemminpuolista ymmärrystä. Nauru ja hymy ovat

yhteisiä piirteitä kaikille kansoille ja niitä voisi jalostaa sekä lisätä myös suomalaisten keskuudessa.

Monikulttuurisen opetuksen vahvuuksia ovat oman ja vieraiden kulttuurin tuntemuksen vahvistuminen, suvaitsevaisuuden lisääntyminen/rasistisuuden väheneminen, etnisten stereotyyppien ja ennakkoluulojen väheneminen asenteita muokkaamalla, tasa-arvoisen kohtelun vahvistuminen, oikeudenmukaisuuden vahvistuminen, eettisen kasvun edistyminen ja toisen kunnioittavan kohtelun lisääntyminen. Opettaja voidaan nähdä näissä monikulttuurisessa opetustilanteessa mahdollisuutena nimenomaan kulttuurien kohtauttajana, mikä edellyttää kulttuurisen kompetenssin kehittymistä. Opettajalla on monikulttuurisen opetuksen kautta mahdollisuus laajentaa omaa kompetenssia ja kehittää itseään ihmisenä. Kehittymisen edellytyksiä ovat jatkuva itsensä kehittäminen, persoonallisuuden tutkistelu ja kriittinen ammatillinen reflektointi. Monikulttuurisen opetuksen voidaan nähdä koostuvan viidestä eri ulottuvuudesta, jotka mahdollistavat kulttuurisen ja etnisen aineksen yhdistäminen opetettavaan aineeseen, tiedon konstruoinnin, ennakkoluulojen vähentämisen, oikeudenmukaisen pedagogiikan ja tasa-arvoisen koulun.

Esittämiemme opetusmenetelmien mahdollisuudet monikulttuurisessa opetuksessa ovat moninaiset. NLP:n avulla voi tukea eri aistien käyttöön perustuvaa oppimista. Mieliejärjestelmien avulla voidaan kehittää heikompien järjestelmien käyttöä ja siten parantaa vuorovaikutusta eri kulttuureista tulevien ihmisten kanssa. Näin saadaan ympäröivästä todellisuudesta enemmän irti. Saadakseen opiskelijat ymmärtämään opetettavan tiedon, opettajan tulee huomioida eri aisteihin perustuvat oppimistavat.

PBL:n mahdollisuuksia ovat eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden hiljaisen tiedon esiintuominen dialogisuuden avulla. Ongelmanratkaisukyvyyn, opiskelijan oman kokemuksen hyödyntäminen, vastuullisuuden, persoonallisuuden kasvun ja ryhmätyöskentelyn kehittyminen ovat PBL:n suuria mahdollisuuksia monikulttuurisessa opetuksessa. Tässä opetusmenetelmässä yhteistoiminta lisää suvaitsevuutta ja yhteistä ymmärrystä. Monikulttuurisuus toimii PBL-opetusmenetelmässä, jolloin eri kulttuureista tulevat opiskelijat voivat vuorovaikutuksen keinoin tuoda omaa osaamistaan ja kulttuuriaan esille. Tuolloin muun kulttuurin edustajat saavat tutustua toisen maan tapoihin toimia saman tavoitteen saavuttamiseksi. Hyvin tämä tulee esille

esimerkiksi hoitotyön opetuksessa, missä kansainvälinen opiskelijaryhmä etsii vastausta yhteen hoitotyön ongelmaan. Huolimatta hoitotyön suosituksista, samaan tulokseen potilaan parhaaksi voidaan eri maissa päästä erilaisin hoitokeinoin.

Itseohjautuvuus voi vaihdella eri kulttuuria edustavilla opiskelijoilla, jolloin opettajakeskeiseen opetukseen tottuneilla opiskelijoilla voi aluksi olla vaikeuksia sopeutua tähän opetusmenetelmään. Tällöin korostuu opettajan monikulttuurinen kompetenssi.

Draaman mahdollisuus opetuksessa on sen sanattomuus ja kehollinen viestintä, jolloin kielitaidolla ei ole merkitystä. Draamassa oppimismuoto on kokonaisvaltainen ja kollektiivinen sekä samalla siinä opitaan itsestä, toisesta, ympäröivästä maailmasta sekä suhtautumisesta maailmaan.

Musiikin ja kulttuurin merkitys monikulttuuristen ongelmatilanteiden ratkaisuisissa on otettu nykyään suuresti huomioon esim. miettiessä suurkaupunkien myönteisen kehityksen keinoja. Englannissa ja Venezuelassa on todettu taideprojektien ja soitonopetuksen olevan lähes ainut keino monikulttuurisuuteen liittyvien ongelmien ratkaisemisessa, esim. Venezuelan slumminuorten järjestelmällinen soitonopetus (Ranta-Meyer 2008, 1.). Ammattikorkeakoulu Metropolian kulttuuri ja luova ala ovat tehneet kaupunginosille räätälöityjä projekteja, joista Tuire Ranta-Meyer sanoo mm.

”Korkea teknologia valokuitukaapeleineen, mobiilipalveluineen tai bussipysäkeille suunniteltuine ubiikkiajan täsmätiedotuksineen eivät takaa elämän mielekkyyttä eivätkä edistä kykyä ymmärtää maailmaa tai työstää omalle kohdalle osuneita elämän takaiskuja. Kun ihmiset muuttavat uusille alueille ja kun alueellinen identiteetti on hajanainen, teatterilla ja musiikilla on valtava potentiaali rakentaa aitojen kohtaamisten paikkoja.”
 — — *“Aito yhteistyö on mahdollista esimerkiksi opettajien, museopedagogien, teatteri-ilmaisun ohjaajien ja musiikkikasvattajien välillä. Kaikki toimivat käytännön ruohonjuuritasolla, lähellä ihmisiä, perheitä ja heidän arkipäiväänsä.”* (Ranta-Meyer 2008, 4-5.)

Yhteenvedon voidaan sanoa, että musiikin soitonopetuksessa monikulttuurisuuden haasteet piilevät pääosin vieraalla kielellä opettamisessa ja tulevaisuudessa, koska tällä hetkellä ne maahanmuuttajat, jotka pyrkivät opiskelemaan musiikkia, ovat yleensä toisen polven maahanmuuttajia. Euroopan unionin tilastoviraston mukaan vuonna 2005 Suomen kulttuurityövoimasta oli ainoastaan 1,3 % ulkomaiden kansalaisia, mikä oli EU-maiden alhaisimpia osuuksia (EU-maissa yhteensä 5,5 %). (Maahanmuuttajaväestön asema opetusministeriön tehtäväalueilla 2009.)

Vaikutukset kulttuurin alueella ovat vähäiset, vaikka maahanmuutto on lisääntynyt Suomeen varsinkin viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tähän voidaan nähdä syynä, että useat taiteen ja kulttuurialojen koulutuksen saaneet ulkomaalaistaustaiset osaajat eivät työskentele niissä tehtävissä, johon heillä on koulutus. Esimerkkinä tästä on pääkaupunkiseudulla vuonna 2007 tehty kartoitus, jonka perusteella monet kulttuurialan yhteisöt ja laitokset kyllä työllistävät maahanmuuttajia, mutta lähinnä muissa ei-kulttuurisissa tehtävissä, esim. vahtimestareina jne. Yleensä työsuhteet ovat myös lyhyitä sekä kyse on usein työllistämistoimenpiteistä. Ainoastaan orkestereiden palveluksessa on mainittavia määriä ulkomaalaisia muusikoita ja maahanmuuttajia. (Opetusministeriö 2009.) Eli musiikki ja teatteri ovat keinoja syrjäytymisen ehkäisyn ja asuinalueeseen kiinnittymisen luomisessa kaupunkilähiön asukkaiden ja kotoutujien kesken.

Heikkoudet ja uhat

Yksi vaarallisimmista uhkista on, että monikulttuurisessa opetuksessa keskitytään vain kielitaitoon, eikä kasvateta suvaitsevaisuuteen, erilaisuuteen ja samanarvoisuuteen.

Fossin (1999, 179–181) mukaan opettajan tulisi luoda monikulttuurista opetussuunnitelmaa, antaa erilaisuuden kunnioittamisesta myönteistä palautetta sekä luoda tilanteita, joissa opiskelijat toimisivat yhteistyössä. Koko opetushenkilökunnan sitoutuminen olisi erityisen tärkeää, mutta onko kulttuurien välisen kompetenssin kehittämiseksi tarvittavia resursseja? Monikulttuurisuus ei tule esiin opetussuunnitelmissa, jolloin koulun henkilöstö ei ole sitoutunut avoimeen dialogiin eri kulttuureista tulevien opiskelijoiden kanssa. Opettaminen vieraalla kielellä on ammattikorkeakoulun päätettävissä, eikä opettajalla ole mahdollisuutta kieltäytyä siitä.

Anderssonin ja Refinetin (Lorenz 2009, 67) mukaan pedagogisille ja didaktisille keskusteluille ei ole riittävästi aikaa. Ajanpuutteen tunnistaa nykypäivänä varmasti jokainen opetustyössä toimiva henkilö. Edelleen Andersson ja Refinet (Lorenz 2009, 67) listaavat mahdollisiksi heikkouksiksi pedagogisen johtamisen puutteet, yhtenäisen jatkokoulutuksen vähyyden sekä opetusvälineiden ja – materiaalien kulttuurien välisen näkökulman puuttumisen.

Kansainvälisyys nähdään ammattikorkeakouluissa liian usein markkinatalouden näkökulmasta, jolloin lukukausimaksujen muodossa etsitään pikavoittoja ja kouluihin otetaan liian paljon ulkomaalaisia opiskelijoita. Infrastrukturi ei ole riittävän kehittynyt vastaanottamaan suuria määriä eri kulttuuritaustoista tulevia. On mahdollista, että päinvastoin kuin toivotaan, Suomi-kuva maailmalla heikkenee opetuksen tasovaatimusten hiljalleen laskiessa ja epämääräisesti valmistellun monikulttuurisen lähestymistavan myötä.

Opettajan ennakoluulot voivat näkyä opetuksessa kielteisenä vuorovaikutuksena. Opettaja ei ole kiinnostunut eikä jaksaa perehtyä eri kulttuurien ominaispiirteisiin. Hän ei ole halukas eikä kykenevä ymmärtämään monikulttuuristen opiskelijoiden ongelmia. Opettaja joutuu kokemaan kulttuurishokin, kun non-verbaalinen viestintä on erilaista. Esimerkiksi aika- ja tilakäyttäytyminen ovat erilaisia, jolloin opiskelijat tulevat myöhässä tunneille ja vuorovaikutustilanteissa fyysisesti liian lähelle opettajaa.

Monikulttuurisuus on Suomessa vielä hyvin nuorta ja opettajatkin ovat ihmisiä. Opetushenkilöstön parista löytyy paljon ennakoluuloja ja – käsityksiä. Lisäksi erilaisuuden sietokyky on yksilökohtaista. Usein julkisissakin keskustelutilanteissa törmätään diskurssikompetenssien tavallisimpiin vinoumiin; erilaisuus-, ongelma-, sääli- ja selitysansoihin.

Vaarana on oman kulttuuri-identiteetin unohtaminen, jos ollaan liian suvaitsevaisia vieraiden kulttuurien hyväksymisen suhteen. Rakentavan kritiikin puute johtaa helposti löysään kuriin. Suuri osa suomalaisista opettajista on naisia ja he ylläpitävät opetustilanteissa maskuliinista ilmapiiriä, eivätkä kanna huolta oppilaan koulumenestyksestä. Opettaminen on tunnevaltaista toimintaa. Opettaminen on

henkisesti raskasta työtä ja vaatii tunneälyä eli tunteiden ymmärtämistä. Pahimmillaan tunteiden tunnistamattomuus voi johtaa stressiin ja työuupumukseen.

Opiskelijalta edellytetään nykyaikana suosittavissa ongelmaaperustaisissa oppimismenetelmissä, kuten PBL:ssä, itsenäistä tiedon hakemista, johon kaikki opiskelijat eivät välttämättä kykene ainakaan opintojen alkuvaiheessa. Osaako opettaja olla vain resurssihenkilö vai pyrkiikö hän olemaan tiedon jakaja.

Holmian (2001, 13–14) mukaan tavoiteltavana viestintämuotona opetustyössä pidetään puhuttua ja kirjoittua kieltä. Sanaton viestintä nähdään oheisviestintänä. Jos yhteistä kieltä ei ole ja sanattoman viestinnän muodot ja tulkinta poikkeavat toisistaan, on vaikea löytää toimivaa viestintämuotoa. Draamaopetuksessa korostuu kehoellinen viestintä, mutta onko se samanlainen eri kulttuureissa?

Heikkouksia ja uhkia on monentasoisia. Monikulttuurisuus on kuitenkin saapunut Suomeen jäädäkseen. Aidon ja ihmisyyttä arvostavan monikulttuurisen opetuksen kehittyminen vaatii aikaresurssia ja halua keskittyä siihen, mikä tapahtuu asioiden välissä; dia - logos.

Lähteet

- Ammattikorkeakoululaki 9.5.2003/351. Finlex – ajantasainen lainsäädäntö 2003. [Online] [viitattu 14.9.2010].
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030351>.
- Ammattikorkeakoulut koettavat padota ulkomaalaisopiskelijoiden tulvaa. Verkkouutiset. [Online] [viitattu 28.9.2010].
http://www.verkkouutiset.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=38736:ammattikorkeat-koettavat-padota-ulkomaalaisopiskelijoiden-tulvaa&catid=2:kotimaa&Itemid=4,
- Bowell Pamela & Heap Brian S. 2005. Prosessidraama-polkuja opettamiseen ja oppimiseen. Draamatyö. Helsinki.
- Dilts Robert. 1997. Muuttavat ajatukset. Uskomusjärjestelmien muuttamista NLP:n avulla. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Ekholm Elina ja Salmenkangas Mai. 2008. Puhumalla paras – ratkaisuja arjen etnisiin ongelmiin. Ykkös-Offset Oy. Vaasa.
- Etusivu, Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. [Online] [viitattu 6.10.2010].
<http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2010/2608/koulutustaso.html?lang=fi>.
- Fossi Ritva. 1999. Monikulttuurinen opetus osana opettajaksi opiskelevan opintoja. Teoksessa Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia (toim. Matinheikki-Kokko Kaija). Opetushallitus.
- Hakkarainen Kai, Lonka Kirsti & Lipponen Lasse. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. WSOY.
- Heikinheimo Tapani. Verkko-artikkeli/verkkolehti KeVer no.3/2007: ”Vuorovaikutuksen intensiteetti soittotunnin moniäänisenä prosessina”, [Online] [viitattu 23.10.2009]. <http://www.kever-osaaja.fi/index.php/kever/article/viewFile/11/25>.
- Heikkinen Hannu. 2004. Vakava leikillisyyys – Draamakasvatusta opettajille. Kansanvalistusseura. Vantaa.
- Helakorpi Seppo. Tietokäsitys. [Online] [Viitattu 10.11.2010].
<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/web4/uusi%20web/tietok%C3%A4sitys.htm>
- Hiljainen tieto. [Online] [Viitattu 12.11.2009].
<http://www.uta.fi/viesverk/viesttiet/tieto/hiljainen.html>

- Holmia Silja. 2001. Hoitotyön opettajan ja opiskelijan yhteistyösuhde hoitotyön opettamisessa ja oppimisessa. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos, Tampere.
- Humanistinen ihmiskäsitys. Virtuaali-amk. [Online] [Viitattu 10.11.2010]
<http://www.amk.fi/opintojaksot/0407016/1138352400309/1157026947138/1157030182944/1157031526635.html>
- Hyppönen Olli. 2004. Erilaisia opetusmenetelmiä – kuvaukset, vahvuudet ja haasteet. [Online] [viitattu 25.11.2009].
<http://www.dipoli.tkk.fi/ok/p/yoop/2004/lp/LP-05-opetusmenetelmia.rtf>
- Ihmiskäsitys. Opinnäytetyöpakki. Kajaanin ammattikorkeakoulu. [Online] [Viitattu 10.11.2010] <http://193.167.122.14/Opari/ontTukiIhmiskasitys.aspx>
- Khakimov Eduard & Khotinets Vera. 2009. Etniset stereotypiat, asenteet ja kompetenssin hyväksyminen. Teoksessa Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä (toim. Lasonen Johanna & Halonen Mia). Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kainulainen Seppo & Ruotsalainen Anna-Leena. Verkkovuorovaikutus ja –välineet pbl -verkkototeutuksessa. [Online] [viitattu 24.11.2009].
http://elearn.ncp.fi/materiaali/epeda/artikkelit/verkkovuorovaikutus_AnnuSeppo_140206_1_.pdf
- Kallio Kirsti. Viestintä, esiintyminen ja opettaminen. [Online] [viitattu 24.11.2009].
<http://moodle.tamk.fi/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=103599>
- Kansan Uutiset verkkolehti. 30.6.2010. Ammattikorkeakouluopiskelijat tyrmäävät rehtoreidensa lukukausimaksuvaatimukset. [Online] [viitattu 21.9.2010].
<http://www.kansanuutiset.fi/uutiset/kotimaa/2266636/ammattikorkeakouluopiskelijat-tyrmaavat-rehtoreidensa-lukukausimaksuvaatimukset>
- Kognitiivinen ihmiskäsitys. [Online] [Viitattu 27.11.2010].
<http://www.amk.fi/opintojaksot/0407016/1138352400309/1157026947138/1157030182944/1157031540816.html>
- Kolb David A. 1984. Experiential learning- experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs (NJ).Prentice-Hall
- Konstruktivistinen oppimiskäsitys. [Online] [Viitattu 27.11.2010].
<http://www.uku.fi/avoin/hoitodida/oppinake.html#Konstruktivistinen>
- Koponen Heini. 2004. Monikulttuurikasvatus ja monikulttuurinen koulu - Mitä kaikkea se sisältää? Verkkoartikkeli. [Online] [Viitattu 17.10.2010].
http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_monikult.html
- Koskennurmi-Sivonen Ritva. 2003. Tieto, taito ja tekijän hiljainen tieto. [Online] [Viitattu 20.11.2010] <http://www.helsinki.fi/~rkosken/tietojataito>

- Kosonen Erja. 2001. Mitä mieltä on pianonsoitossa? 13-15-vuotiaiden kokemuksia musiikkiharrastuksestaan. Jyväskylän yliopisto. Musiikin laitos. Väitöskirja. [Online] [Viitattu pdf-muodossa 1.12.2009]. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/13473/9513911705.pdf?sequence=1>.
- Koukku Riitta. 2007. Opetusmateriaali. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. Julkaisematon lähde.
- Koulutustason vahvuudet ja heikkoudet tarkastelussa? 2010. Opetus- ja kulttuuriministeriön verkkolehti. [Online] [viitattu 6.10.2010]. <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2010/2608/koulutustaso.html?lang=fi>
- Kurki Mika & Mäki-Komsi Saija. 1996. Oppiminen tietokoneavusteisessa oppimisympäristössä. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Kyngäs Helvi & Hentinen Maija. 2008. Hoitoon sitoutuminen ja hoitotyö. WSOY.
- Lappalainen Eeva-Maija. 2005. Kulttuurisesti sensitiivinen opettajuus: Kädenkielen ja kulttuurin oppimisen yhdistäminen maahanmuuttajien koulutuksessa ja opettajankasvupolulla. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Lorentz Hans. 2009. Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik. Studentlitteratur AB, Lund.
- Matinheikki-Kokko Kaija. 1999. Kohti monikulttuurisen koulutuksen paradigmaa. Teoksessa Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia (toim. Matinheikki-Kokko). Opetushallitus.
- Mattila Lea-Riitta. 2001. Vahvistumista ja tunnekokemusten jakamista. Potilaan ja hoitajan vuorovaikutusta kuvaavan käsitejärjestelmän kehittäminen. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos.
- Menetelmiä ja välineitä. [Online] [Viitattu 24.11.2009]. <http://www.uta.fi/tyt/verkkotutor/menetel.htm#l%C3%A4hi>.
- Moisio Olli-Pekka & Suoranta Juha (toim.) 2009. Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos. [Online] [Viitattu 21.11.2010]. <http://tampub.uta.fi/tup/978-951-44-7900-7.pdf>.
- Oivamäki-Tähtinen Kaija. 2007. Musiikki alkaa siitä, mihin sanat loppuvat. [Online] [Viitattu 23.10.2009]. http://hypnologia.com/lehdet/0703/musiikki073.html?keepThis=true&TB_iframe=true&height=600&width=800.
- Ojala Juha. Portfolio. [Online] [Viitattu 24.11.2009]. <http://wwwedu.oulu.fi/muko/jojala/pofo/opefilo.htm#kehittam>.
- Ongelmaperusteinen opiskelu verkossa. [Online] [Viitattu 11.11.2009]. http://www.cs.uta.fi/ipopp/www/ipopp2001/posa/raportti_perusteet.htm

- Opetusministeriö. 2006. Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakoulun, Keski-Pohjanmaan Ammattikorkeakouluosakeyhtiön ja opetusministeriön välinen tavoitesopimus vuosille 2007-2009. PDF. [Online] [Viitattu 6.11.2010]. http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoitus/tavoitesopimukset/sopimukset0709/sopimus/keski-pohjanmaa_sopimus_07-09.pdf.
- Opetusministeriö. 2009. Maahanmuuttajaväestön asema opetusministeriön tehtäväalueilla. PDF. [Online] [Viitattu 6.11.2010]. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/Pol0309.pdf>.
- Opinto-opas. Keski-Pohjanmaan ammattikorkeakoulu. [On-line] [Viitattu 21.11.2010] http://www.cou.fi/ops/ops_ko.asp?kolohko=2&Pid=5&Sid=2&oj2=KKMU451&opinto=KKM&ops=S10K&oj=KKMU001&poj=AMOP001#KKMU451.
- Paukkala Maija. 2000. Matka uudistuvaan oppimiseen ja opetukseen. Hoitotyön johtamisen lisäkoulutuksen ja ongelmaperustaisen oppimismenetelmän (PBL) arviointi. Mikkelin ammattikorkeakoulu, A: Tutkimuksia, Mikkeli.
- Perttilä Marjatta. 2004. Se on totta, mikä toimii. Ongelmaperustaisen oppimisen (PBL) käyttöönotto sairaanhoitajakoulutuksessa. Lahden ammattikorkeakoulun julkaisu. Sarja A; tutkimuksia osa 8. Saarijärvi.
- Prashing Barbara. 2006. Eläköön erilaisuus –oppimisen vallankumous käytännössä. PS-Kustannus. Jyväskylä.
- Ranta-Myer Tuire. 2008. Tutkiva ja soveltava taide siltana aluekehitystehtävän toteuttamiseen pääkaupunkiseudulla. [Online] [Viitattu 6.11.2010]. <http://ojs.seamk.fi/index.php/kever/article/view/142/241>.
- Rauhala Lauri. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.
- Relativismi. [Online] [Viitattu 29.11.2010]. <https://webapps.jyu.fi/koppa/avoimet/hum/menetelmapolkuja/menetelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/relativismi>
- Rimpilä Pirkko. 1995. Potilaan ja hoitotyöntekijän vuorovaikutus. Keskustelun verbaaliset ja nonverbaaliset kommunikaatiomenetelmät ja sisältö. Pro gradu –tutkielma. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos, Tampere.
- Ruokolainen Ritva. 2008. Tutkiva oppiminen – tapauselostus menetelmän sovelluksesta peruskoulun 4. Luokan opiskeluun. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitos, Jyväskylä. [Online] [viitattu 29.11.2010]. https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/19216/URN_NBN_fi_jyu-200811195884.pdf?sequence=1
- Sahlberg Pasi & Sharan Shlomo. 2002. Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki, WSOY

- Sahlberg Pasi. 2010. Liikkuvuuden käynnistäjistä kampusten kansainvälistäjiksi. Vieraskielisten koulutusohjelmien merkitys korkeakoulujen kansainvälistymisessä. [Online] [viitattu 14.11.2010]. <http://www.pasisahlberg.com/downloads/Kokkola%2010-2010.pdf>
- Sihvola Juha. 2005. Monikulttuurisuuspolitiikan mallit ja tasa-arvoinen koulu. Teoksessa: Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatus koulussa. (Toim. Niemi Hannele ja Sarras Riitta.) Helsinki, Otava.
- Siimekselä Milla ja Tarvainen Minna. 2010. Monikulttuurisen ryhmän opettaminen. Haasteet opetusmenetelmällisestä näkökulmasta. Kehittämishankeraportti. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Siitonen Tuula . 2005. Soitonopettajan ammatillinen kasvu – opettajuuden ulottuvuudet – . Musiikkitieteen pro gradu –tutkielma. Musiikin laitos, Jyväskylän yliopisto. [On-line] [Viitattu 21.11.2010] https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10072/URN_NBN_fi_jyu-2005373.pdf?sequence=1 .
- Soilamo Outi. 2008. Opettajan monikulttuurinen työ. Akateeminen väitöskirja. Kasvatustieteiden tiedekunta, Turun yliopisto. Turku. [Online] [viitattu 14.08.2010]. <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36550/C267.pdf?sequence=1>
- Stier Jonas. 2009. Kulturmöten. En introduktion till interkulturella studier. Studentlitteratur AB, Lund.
- Talib Mirja-Tytti. 2005. Eksotiikkaa vai ihmisarvoa. Opettajan monikulttuurisesta kompetenssista. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.
- Talib Mirja, Löfström Jan ja Meri Matti. 2004. Kulttuurit ja koulu. Avaimia opettajille. WSOY, Vantaa.
- Tilastokeskus. 2009. Katsaus Suomen väestöön 2009. [Online] [viitattu 14.10.2010]. http://www.tilastokeskus.fi/til/vaerak/2009/01/vaerak_2009_01_2010-09-30_kat_001_fi.html .
- Toivonen Veli-Matti & Kiviaho Matti. 1998. Tässä suhteessa. Erilaisuus, yhteys ja yhteistyö – NLP vuorovaikutuskirja. Jyväskylä: Gummerus oy.
- Valtioneuvoston asetus ammattikorkeakouluista 15.5.2003/352. Finlex – ajantasainen lainsäädäntö 2003. [Online] [viitattu 14.9.2010]. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2003/20030352>.
- Viestinnän perusteet. [Online] [viitattu 24.11.2009]. <http://moodle.tamk.fi/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=108740> .
- Virjonen Kaija. 1994. Ammatillisen auttamistyön lähtökohtia sosiaali- ja terveystyössä. Helsinki, Kirjayhtymä.